

التعليم و مستقبل المجتمع المدني



إلهام عبد الحميد
عبد الفتاح تروكي
فريد زهران
محمد أبو مزيد

أحمد يوسف سعد
عاصم الدسوقي
فايز مراد مينا
محمد أبو الإسعاد

أحمد عبد الله
شبل بدران
عزير حنا داوود
كمال نجيب

التعليم ومستقبل

المجتمع المدني في مصر

إهداء ٢٠٠٨
دار الكتب و الوثائق القومية
القاهرة

مركز الجزويت الثقافي
المركز المصري لدراسات
وبحوث البحر المتوسط للتنمية

التعليم ومستقبل المجتمع المدني في مصر

د/ إلهام عبد الحميد	د/ أحمد يوسف سعد	د/ أحمد عبد الله
د/ عبد الفتاح تركي	د/ عاصم الدسوقي	د/ شبل بدران
أ/ فرید زهران	د/ فايز مراد مينا	د/ عزيز حنا داوود
د/ محمود أبو زيد	د/ محمد أبو الإسعاد	د/ كمال نجيب

الناشر: مركز الجزويت الثقافي

المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية

٢٩٨ ش بورسعيد- كليوباترا - الإسكندرية ت: ٥٤٢٣٥٥٣ فاكس: ٥٤٤٣٢٤٦

رقم الإيداع: ٢٠٠١/١٧٢١٨

• مطبعة الجمهورية

ش نعمان محطة الرمل - الإسكندرية ت: ٤٨١٩٦٤٨

الطبعة الأولى: ديسمبر ٢٠٠١

صورة الغلاف: Photo UNESCO- Collection DOMINIQUE-ROGER

تصميم الغلاف: أ/ رامز وجيه

تحرير مادة المداخلات والمحاورات: أ/ سوزان ألفي

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة

إهداء

إلى روح د. محمد أبو البراء...

إلى روح الإنسان والصديق والمفكر الذي طالما ناضل من

أجل قضية الإنسان المصري وحقوقه...

إلى هذا الإنسان الذي ظل يدافع عن كل إنسان وكل الإنسان

نهدي روحه لهذا الكتاب الذي تمنينا أن يراه يوماً...

المشاركون في ندوة "التعليم ومستقبل المجتمع المدني في مصر"

د/ أحمد عبد الله	مدير مركز الجيل
د / أحمد فاروق محفوظ	أستاذ أصول التربية - كلية التربية جامعة الإسكندرية
د/ أحمد يوسف سعد	أستاذ أصول تربية المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
د/ إلهام عبد الحميد فرج	أستاذ المناهج وطرق التدريس - معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة
أ / تيريز زكا	وكيلة أولى مدرسة رأس التين ثانوية بنات - الإسكندرية
أ / رضا رمسيس	وكيل مدرسة دي لاسال - القاهرة
أ/ زينب الحضري	مدرسة الفلسفة وعلم النفس بمدرسة العباسية الثانوية - الإسكندرية
أ/ سامح وهبة	باحث اجتماعي
د/ شبل بدران	رئيس قسم أصول التربية - كلية التربية جامعة الإسكندرية
أ/ صلاح سبيع	مستشار برامج محو الأمية - كاريتاس مصر
د/ عاصم نسوقي	أستاذ التاريخ المعاصر - كلية الآداب جامعة حلوان
د / عبد الفتاح تركي	أستاذ أصول التربية - كلية التربية جامعة طنطا
د/ عزيز حنا داوود	أستاذ علم النفس التعليمي - كلية التربية عين شمس
الأخ / فايز سعد	مستشار مركز الجزويت الثقافي والمركز المصري لبحوث ودراسات البحر المتوسط للتنمية - الإسكندرية
د/ فايز مراد مينا	أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية عين شمس
د / فتحي أبو العنين	أستاذ علم الاجتماع - كلية الآداب جامعة عين شمس
أ/ فتحي سيد فرج	أمين عام جمعية تحوّل الدراسات المصرية - الإسكندرية
أ/ فريد زهران	مدير دار نشر "المحرسة"
د/ كمال نجيب	أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية جامعة الإسكندرية
د/ محمد أبو الإسعاد	أستاذ لتاريخ المعاصر - كلية الآداب جامعة المنيا
د / محمود أبو زيد	أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية عين شمس
أ/ مجدي مهنى	خبير بناء قدرات
د/ نبيلة ذكرى	أستاذة الفلسفة عصور وسطى / كلية الآداب - جامعة حلوان
أ/ هبة عبد المنعم	طالبة وباحثة
<u>منظمو الندوة:</u>	

- د. كمال نجيب

- د. شبل بدران

- الأخ/ فايز سعد عطا الله

الآراء الواردة في هذا الكتاب تعبر عن أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن رأي المركز

بدلاً من المقدمة

احتلت قضية المجتمع المدني ومؤسساته اهتمامات المجتمع المصري خلال العقدين المنصرمين من القرن العشرين، وتعددت وتتنوعت منظمات وهيئات ومراكز علمية وبحثية وأكاديمية واجتماعية وانشغلت بشكل رئيسي بتفعيل المجتمع المدني بوصفه رائداً أساسياً وجوهرياً في تعميق الممارسة الديمقراطية وإحداث حالة من اليقظة في وجدان ومشاعر المواطنين من خلال تلك المؤسسات والمنظمات ومراكز الأبحاث التي وضعت نصب أعينها قضايا المجتمع المدني بكل تداعياته وتفاعلاته في الواقع المصري.

ونظراً لإيمان مركز الجزويت الثقافي بدور وأهمية المجتمع المدني في تطوير الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية في المجتمع، فلقد تم إنشاء "المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية" الذي أنشغل بقضايا نظرية تهم المجتمع المدني وخاصة علاقة الشمال بالجنوب وقضايا التواصل الحضاري حول حوض البحر المتوسط (فيما عدا إسرائيل حيث أن للمركز موقف واضح ومبدئي من قضية الشرق أوسطية).

من هنا تأتي ندوة هذا الكتاب (السياسة التعليمية ومستقبل المجتمع المدني) في إطار اهتمام المركز وإيمانه العميق بضرورة وأهمية المجتمع المدني باعتباره رافعة من روافع التقدم والتنمية في الوطن. فالمجتمع المدني، وبالمعنى المسئول للكلمة، لا ينبثق من ركام من البشر، ولا من أموات تم دفنهم، بل من إنسان أتاح له الإصلاح الاجتماعي والتعليمي أن يظفر بشخصية مستقلة واعية، لها رؤية للوطن والمواطن وحقوقه الاقتصادية والسياسية والثقافية، ولا يحتمي بمراجعته المحدودة والضيقة التي يمكن أن تطوحه بعيداً من الوطن والمسئولية الاجتماعية والأزمة الحديثة. قيل ذات مرة: "على من

يريد أن يتأمل عملاً فنياً أن يحظى بتربية فنية"، ومعنى ذلك إن إنسان المجتمع المغلق لن يعرف المجتمع المدني إلا بعد حين وبعد أن يتلقى "تربية مدنية".

ولقد انطلقت أعمال الندوة بالنظر إلى آلية تفعيل دور المجتمع المدني في التعليم عامة وسياساته خاصة، حيث تظل مؤسسات المجتمع المدني قوى ضغط اجتماعي نحو تعديل السياسات التعليمية بما يحقق مصالح الغالبية ويصنع تعليمًا راقياً يتواءم مع متطلبات وتحديات القرن الحادي والعشرين ويساعد بشكل رئيسي على خلق وبناء العقلانيات - الذهنيات المبدعة وغير النمطية، والتي تتجاوز الواقع نحو أفق أرحب وأوسع، مستندة في أساس توجهها إلى إعمال العقل والإيمان المطلق بالتفكير العلمي والذهنية الخلاقة...

وندوة هذا الكتاب دارت حول أربع محاور أساسية كان المحور الأول متعلقة "بالسياسة التعليمية والنظم السياسية عبر نصف قرن من الزمان" وتم طرح ثلاثة أوراق أساسية عالجت تطور السياسة التعليمية في مصر وعلاقتها بطبيعة النظام السياسي خلال النصف قرن المنصرم، بل أن هناك بعض الأوراق تجاوزت ذلك وغطت فترة القرن العشرين.

وتعلق المحور الثاني "بالمناهج الدراسية وتشكيل الوعي لدى الطلاب" على اعتبار أن المدرسة هي المؤسسة التعليمية الرسمية المناط بها - إلى جانب غيرها من المؤسسات - في تكوين وتشكيل الوعي من خلال المناهج الدراسية والمعرفة المقدمة للطلاب وكذا من خلال أنماط التفاعل الاجتماعي التي تتم داخل المدرسة وطرحت أربعة أوراق أساسية عالجت كل تلك القضايا إلى جانب المداخلات والمناقشات التي أعقبت عرض الأوراق.

أما المحور الثالث فيناقش: "سياسات تعليمية بديلة وخبرات عملية في مجال مؤسسات المجتمع المدني" المنشغلة بالشأن التعليمي والتربوي.

أما المحور الرابع والأخير فكان متعلق "بدور المجتمع المدني في تطوير السياسات التعليمية" وتم طرح ثلاثة أوراق أساسية إلى جانب المداخلات والحوار والمناقشات التي أعقبت الأوراق المقدمة ولقد أمتاز هذا المجال بخبرات عملية وحياتية لأصحاب الأوراق مارسوا العمل الأهلي في المجتمع المدني وكانوا أكثر اشتباكاً عملياً مع قضايا المجتمع المدني ودوره في تطوير وتفعيل السياسة التعليمية بحيث تحقق الأهداف المرجوة منها وهي تكوين وتشكيل الشخصيات النقدية والتي تعتمد بشكل رئيسي على منهجية علمية في التفكير والتعامل مع قضايا الحياة الواسعة.

ونحن إذا نعتقد أن تلك الندوة وما سبقها وما سوف يتلوها من أعمال للمركز تساهم مع غيرها من الجهود في بلوره دور المجتمع المدني ومؤسساته في الحياة العامة والعملية في وطننا الغالي، ومن هنا كان حرص المركز على نشر تلك الندوة لكي تكون وثيقة تساعد وتعين المنشغلين بقضايا الوطن والمجتمع والعاملين في مجال مؤسسات المجتمع المدني.

نأمل أن تحقق أوراق تلك الندوة وحواراتها ومناقشاتها وأعمالها برمتها فائدة للعاملين في المجال.

والله من وراء القصد،،،

عن مركز الجزويت الثقافي

د. شبل بدران

د. كمال نجيب

الأخ/ فايز سعد

الإسكندرية، ديسمبر ٢٠٠١

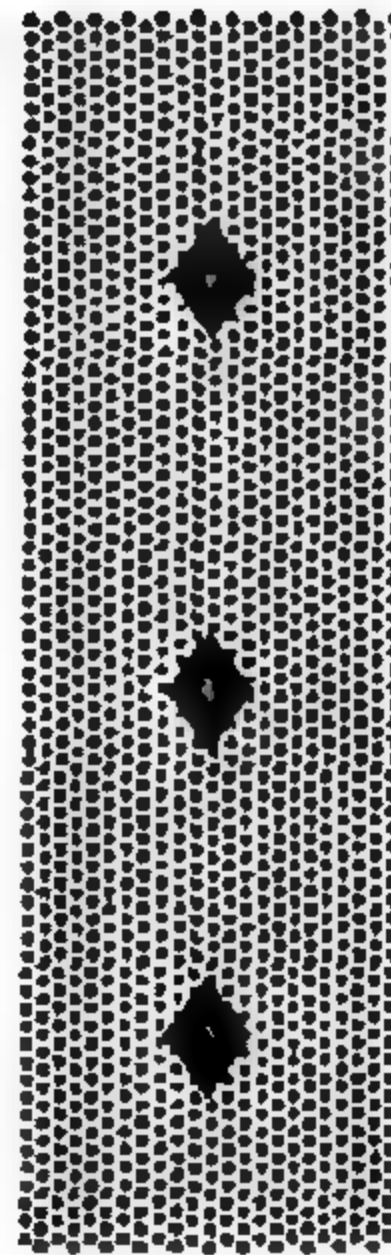
المحور الأول

السياسة التعليمية والنظم السياسية عبر نصف قرن

أ. و. عاصم الرسوقي

أ. و. محمد أبو الإسعاف

أ. و. شبل بدران



السياسة التعليمية والنظم السياسية عبر نصف قرن (النصف الثاني من القرن العشرين)

د. عاصم الدسوقي

هل تكون السياسة في خدمة التعليم ؟!

أم يكون التعليم في خدمة السياسة ؟!

وما هي الكيفية في أي من الحالتين ؟!

سؤال قد يبدو مصطنعا وفي غير محله وهاجس المثقف الشكس الذي لا يرضيه شيئا حين ينتهي به التأمل إلى مزيد من الألم !! .

مقدمة :

لقد بدأ التعليم الحديث (المدرسة المدنية) في مصر زمن محمد علي باشا في خدمة السياسة، ومن هنا كان التركيز كما هو معروف على العلوم التطبيقية التي تتصل بمظاهر بناء القوة في الاقتصاد والجيش والإدارة. ولما ضرب محمد علي (١٨٤٠-١٨٤١) تقلصت المدارس التي كانت برامجها تخدم مشروعه، وأغلق معظمها حتى لقد ظن البعض أن عباس الذي جاء بعده (١٨٤٨-١٨٥٤) يعادى التعليم، حتى إذا جاء سعيد (١٨٥٤-١٨٦٣) نراه يلغى ديوان المدارس. ثم تغير الموقف أيام الخديوي إسماعيل (١٨٦٣-١٨٧٩) فنراه يعيد ديوان المدارس، ويعيد للدولة دورها في التعليم، وتزيد ميزانية التعليم من ستة آلاف جنيه في عهد سعيد إلى خمس وسبعون ألفا، وينتشر التعليم الخاص الأجنبي لأبناء الجاليات الأجنبية التي بدأت تتوافد بكثرة على مصر (أكثر من ٧٠ مدرسة).

وفي عهد توفيق (١٨٧٩-١٨٩٢) وقبل الاحتلال البريطاني تأسست لجنة (٢٧ مايو ١٨٨٠) للنظر في تنظيم التعليم أوصت بتأسيس مدرسة عليا للمعلمين وزيادة عدد المدارس الابتدائية.

وفي ١٤ أبريل ١٨٨١ أنشئت هيئة دائمة مهمتها إبداء الرأي في كل ما يختص بمشروعات التعليم عرفت "بالمجلس الأعلى للمعارف"، فكانت بداية تنظيم إشراف الدولة على التعليم بشكل قانوني مؤسسي.

ثم ما كان من أمر التعليم في ظل الاحتلال البريطاني وسياسة دانلوب المعروفة والتركيز على التعليم الفني ولو أن الإقبال عليه كان ضئيلا ربما بسبب النظرة العامة لأبناء ذلك النوع من التعليم الذي لم يكن يلتحق به في الغالب الأعم إلا الذين لم يتمكنوا من اللحاق بالتعليم الثانوي.

وبعد معاهدة ١٩٣٦ وإلغاء الامتيازات الأجنبية توالى تقارير وزارة المعارف بشأن إصلاح التعليم في مصر بدأت في ١٩٤٣ أثناء حكومة الوفد.

الموضوع :

بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ تعدل اسم وزارة المعارف العمومية إلى وزارة التربية والتعليم، وأعلنت الوزارة في ١٩٥٥ أن مهمتها توفير العدد اللازم من الأخصائيين والفنيين لإدارة المشروعات الاقتصادية التي تبنتها حكومة الثورة. وأعلن مدير جامعة القاهرة آنذاك (د. السعيد مصطفى السعيد) أمام الاتحاد الدولي للجامعات في سبتمبر ١٩٦٠ إن البلاد ما تزال بحاجة إلى كثير من الفنيين في بعض التخصصات المهنية رغم ما تقوم به الدولة من إنشاء معاهد فنية عالية خارج نطاق الجامعات لتخفيف الضغط على الجامعات.

وكانت هذه السياسة المعلنة تعبر عن احتياجات حكومة الثورة للنهوض الاقتصادي بالبلاد في كل مفرداته، ومن هنا تصدرت العلوم التطبيقية (المدارس

والمعاهد والكليات ذات الطبيعة العملية التطبيقية) قائمة اهتمامات الشباب في سن التعليم وكذا الحكومة، ومن ثم اختل التوازن بين تعليم العلوم الاجتماعية والإنسانية وتعليم العلوم التطبيقية، وغدا المهندس فارس العصر.

وعلى هذا استهدفت الخطة الخمسية الأولى للدولة إنشاء ثلاث معاهد عالية صناعية لتخريج الفنيين اللازمين وفتح ٦٣ فصلا جديدا بالمعاهد الصناعية القائمة ، وثمانية فصول بكلية الفنون التطبيقية، وإنشاء معهد عالي تجاري وفتح ٤٠ فصلا جديدا بالمعاهد العالية التجارية القائمة، وإنشاء ثلاث معاهد زراعية عليا وفتح ٥٩ فصلا جديدا بالمعاهد القائمة. ثم افتتح المعهد العالي الفني بشبرا، والمعهد العالي الصناعي للتعددين والبترول بالسويس، والمعهد العالي للتكنولوجيا بطوان. وعندما كثرت المعاهد العالية خارج الجامعات أنشئت وزارة مستقلة للتعليم العالي في نوفمبر ١٩٦١ أصبحت مسئولة عن " وضع الوسائل المؤدية لتوثيق العلاقة بين المعاهد والجامعات وبين البيئة للعمل على تحقيق الخدمة العامة للمجتمع"

وكان لهذا الاتجاه تأثيره على تخطيط التعليم لإعداد الكادر الفني المطلوب.. ففي التعليم قبل الجامعة تم إلغاء الشهادة التوجيهية (١٩٥٦) التي كان الطالب يلتحق بها بعد حصوله على شهادة الثقافة العامة تمهيدا للجامعة.

وكان طالب التوجيهية يختار أحد التخصصين: العلمي أو الأدبي مع عدم الفصل الحاد بينهما فقد يتخصص في شعبة علمي جغرافيا أو شعبة أدبي رياضة. وبهذا كان التوازن قائما بين العلوم بدرجة أو بأخرى. ولكن طبقا للتخطيط الجديد تم الفصل الحاد بين العلوم التطبيقية الفنية وبين العلوم الاجتماعية والإنسانية ابتداء من الفرقة الثانية في المرحلة الثانوية. فبعد الفرقة الأولى يلتحق التلميذ إما بالقسم العلمي وإما بالقسم الأدبي ولا يوجد مشترك بينهما إلا اللغة العربية والإنجليزية والدين.

وهكذا وقبل أن يتم التلميذ عامه السادس عشر وفي العمر الذي يتسع فيه ذهنه لتقبل الكثير من المعارف والعلوم، يجد نفسه في حالة من التخصص المعرفي، ويحرم من أسباب التكوين الثقافي المتكامل، وينشأ كارها لغيره معاديا لما يجهله.

وعلى هذا انصرفت السياسة التعليمية في المقام الأول لتدعيم التخصصات الفنية والتطبيقية التي احتكرت صفة التخصصات العلمية، وكان العلوم الاجتماعية والإنسانية التي أطلق عليها العلوم النظرية ليست من العلم في شيء.

وأصبحت العلوم الاجتماعية والإنسانية فعلا وقولا في مرتبة دنيا فلا تخصص لها ميزانيات مناسبة أو بعثات دراسية خارجية، مع أن التقدم الحقيقي لا يقوم على ساق واحدة.

وبينما ارتبط التعليم الفني والتطبيقي بفرص العمل الجديدة في مصر الخمسينات والستينات (القرن العشرون) للنهوض بالمجتمع الصناعي واقتصادياته، تولت الحكومة رعاية خريجي العلوم "النظرية" بتعيينهم في الوظائف الإدارية والمكتبية في وحدات القطاع العام الذي أنشئ عام ١٩٦١ بعد التأميم، وهي وظائف لا علاقة بينها وبين ما درسه هؤلاء في الجامعة.

وكانت النتيجة ما عرف فيما بعد بالبطالة المقنعة أو العمالة الزائدة مع إن الفكرة كانت تستهدف زيادة المشروعات لاستيعاب الخريجين أولا بأول، لولا توقف عجلة المشروعات لحساب تنمية القوة العسكرية.

وفى ١٩٦٣ صدر القانون رقم ٤٩ وتقرر بمقتضاه أن تمنح المعاهد العليا شهادة البكالوريوس أسوة بالجامعات بدلا من الدبلوم، وهو "تطوير" غير مفهوم إلا إذا كان من أجل ابتزاز مشاعر طلاب هذه المعاهد الذين كانوا

يشعرون بالدونية أمام قرنائهم من طلاب الجامعات وبغية اكتساب مكانة شكلية شفى مجتمع يتمسك بالشكليات في كثير من أمورهم.

وكانت نتيجة هذا "التطوير" نقص حجم الطبقة الوسطى من العناصر الفنية في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة التي يقوم عليها عبء العمل التطبيقي التنفيذي ذلك أن حملة البكالوريوس الجدد من تلك المعاهد انضموا إلى قرنائهم من طبقة خريجي الجامعات ذوى الباقات البيضاء التي تأنف العمل اليدوي وتفضل المكتب للإدارة والهيمنة على الورشة. وبهذا "التطوير" تحول التعليم العالي الفني بالمعاهد الذي أنشئ لتخريج طائفة الفنيين إلى تخريج الأخصائيين الجامعيين كما لاحظت اللجنة الوزارية للقوى العاملة عام ١٩٦٥/ ١٩٦٦.

ثم انتهت حملة الابتزاز في عام ١٩٧٥ بتحويل المعاهد العليا إلى كليات جامعية وتقرر ضم كل منها إلى جامعة الإقليم وتكونت من الباقي جامعة حلوان.

وماذا بعد.. منذ منتصف السبعينات (القرن العشرون) شهدت السياسة المصرية انقلابا شفى دور الدولة الاقتصادي ومن ثم الاجتماعي والتعليمي وذلك بمقتضى سياسة الانفتاح الاقتصادي (قانون أبريل ١٩٧٤) وبرنامج الخصخصة منذ منتصف الثمانينات، وهو الأمر الذي انتهى برفع الدولة يدها عن مسئولية تعيين الخريجين وتركهم لآليات السوق حسب العرض والطلب.

ومع هذا الانقلاب لم يستشرف الناس المستقبل ولم يتخلوا عن مواصلة اكتساب شهادات دراسية لا مكان لها في سوق العمل تشبثا بمكانة يحظى بها حامل الشهادة في الوسط الاجتماعي.

ومن ناحية أخرى لم تفكر المؤسسة التعليمية والحال كذلك في إدخال فرصة التطوير اللازم على برامج الدراسة بما يساعد الخريج على العثور على

فرصة العمل المناسبة لسوق العمل الجديد. وانهقدت مؤتمرات التطوير تحت عناوين مثيرة من نوع "التعليم وتحديات الألفية الجديدة"، و"التعليم وتحديات العولمة". وأذكر هنا أن أستاذًا تربويا كبيرا علق على هذه العناوين التي سادت كافة مجالات النشاط بقوله: ما الحكاية.. من يتحدى من بالضبط حتى نعرف أبعاد المواجهة، فقلت له ساخرا: رامبو يتحدى رامبو.

وانتهت مسائل التطوير عند الشكل كما بدأت دون المساس بالمضمون من حيث زيادة سنوات الدراسة في مرحلة أو إنقاصها أو إدماج بعض المراحل في أخرى، مما نتج عنه إرباك الأهالي وارتباك المؤسسة التعليمية بين عدة نظم وأساليب. ومن ذلك أيضا تطبيق نظام الفصلين الدراسييين في الجامعة (١٩٩٢/ ١٩٩٣) بدلا من السنة الواحدة دون تعديل محتوى المقررات بما يتفق مع قصر المدة، وقيل أن القصد من ذلك أشغال الطلاب بالدراسة عن التورط في السياسة مثلما حدث عند تطبيقه المرة الأولى عام ١٩٥٦.

ومن ذلك أيضا إنشاء كليات جامعية في الأقاليم متكررة وموازية لكليات القاهرة الكبرى لا شيء سوى تخفيف الضغط على العاصمة. وأذكر في هذا المقام أن الدكتور فتحي سرور عندما كان وزيرا للتعليم في الثمانينات زار جامعة أسيوط واجتمع بمجلس الجامعة وكنت عضوا به (عميدا لكلية الآداب بسوهاج) واقترح على المجلس الموافقة على إنشاء كلية دار العلوم بمدينة أسيوط على غرار القائمة بجامعة القاهرة، فلما صاح به أحد الأعضاء أن جامعة الأزهر قائمة في أسيوط وأنا بحاجة إلى كلية للآداب حيث لا توجد داخل حرم الجامعة بأسيوط، أجابه الوزير قائلا نحن نريد تخفيف الضغط على المدينة الجامعية بالقاهرة حيث تبين أن معظم شاغليها من طلاب دار العلوم القادمين من الصعيد حيث لا توجد كلية مناظرة يتحتم إلحاقهم بها طبقا لشروط التوزيع الجغرافي. ثم نفذ هذا الاقتراح فيما بعد بكل من المنيا والفيوم!!.

وفى إطار التحول الاقتصادي الجديد وسياسات الخصخصة اندفع رجال المال والأعمال إلى إنشاء مدارس وجامعات خاصة جاءت هي الأخرى موازية للتعليم الحكومي في برامجه فتكررت النماذج التي ثبت عجزها عن استيعاب متطلبات سوق العمل بل صارت للوحدات الجديدة أكثر عجزا حيث يتم إدارتها بالمنهج الرأسمالي الذي يستهدف الربح الكبير بالتكاليف القليلة ، وبتطبيق سياسة جذب الزبون يتم منح شهادات وبراءات دراسية لا يفهم حاملوها شيئا.

ومن عجب أن تسمع تبريرا لهذا المسلك خلاصته احتضان أولادنا داخل بلدنا بدلا من أن يتعلموا في الخارج بالعملة الصعبة وبدلا من أن يذهبوا إلى الجامعة الأمريكية بالقاهرة.. ولا تعليق.

وكانت من نتائج التحولات الاقتصادية والسياسية في مصر على ذلك النحو أن ارتبطت البلاد من جديد بالسوق العالمي الذي أصبح رأسماليا صرفا منذ مطلع التسعينات (القرن العشرون) بتفكيك المعسكر الاشتراكي وسقوط حكم الأحزاب الشيوعية. وفى هذا المنعطف أنشأت الحكومة الأمريكية مؤسسة للمعونة USAID في مدينة القاهرة خصصت جانبا من نشاطها لمجال التعليم.

وفى هذا المجال لم تفكر هذه المؤسسة في تغيير برامج التعليم بما يتفق مع متطلبات السوق بل استهدفت تكسير الوعي لدى الشباب وتغييبه بما يتمشى مع العالمية، فكان ما رأيناه من جعل التاريخ مادة اختيارية في المرحلة الثانوية (عادت مادة أساسية تحت ضغط الرأي العام)، ونقل نماذج أمريكية لكتب التعليم في المرحلة الابتدائية.. وهكذا.

الخلاصة :

أن حقل التجارب في التعليم ما زال قائما لا يثمر.. ومؤخرا (٢٠٠١) خرجت حكومة عاطف عبيد بفكرة جديدة لتطوير التعليم بإنشاء ما يسمى "التعليم

التعاوني المتميز"، وفيه يدفع القادر ماليا رسوما عالية يؤخذ منها للصرف على التعليم العادي نظرا لعجز الموازنة ، فكأن سبب فكرة "التطوير" هذه سببا ماليا بحثا يماثل سبب فكرة إنشاء كليات دار العلوم بالأقاليم، ودون المساس بجوهر التعليم وبرامجه التي سوف تخرج طالبا تعلم تعليما متميزاً.. فتذكرنا والحال كذلك مسميات: الرغيف المحسن والمعدل ، والانتساب العادي والانتساب الموجه ومجموع الثانوية العامة العادي والمجموع المحسن وهكذا ندور في حلقة مفرغة لا نعرف أيهما يخدم الآخر.. هل التعليم أم السياسة.. ولصالح من في النهاية.

التعليم والسياسة في مصر (١٩٢٢ / ٢٠٠١)

د. محمد أبو الإسعاد

"دعني بالله عليك من هذه البلد
التي بليت بأن أكون واحداً من أبنائها"
- مصطفى كامل -

يميز المؤرخون تطور التاريخ المصري منذ عام ١٩٢٢ وحتى الآن
(عام ٢٠٠١) إلى ثلاث مراحل أو عصور أو فترات تاريخية :
- المرحلة الأولى: وهي الفترة الممتدة بين ١٩٢٢ / ١٩٥٢
وقد سميت بالفترة الليبرالية أو بالعهد الملكي أو بعصر احتكار التحالف
الرأسمالي الإقطاعي للسلطة
- المرحلة الثانية: وهي الفترة الممتدة بين ١٩٥٢ / ١٩٧٣
ودعيت بعصر الثورة أو بعهد عبد الناصر واتسمت بالموقف المعادي
من الاستعمار والصهيونية وبالتوجه الاشتراكي والقومي
- المرحلة الثالثة: وهي الفترة الممتدة بين ١٩٧٣ / ٢٠٠١
ودعيت بعصر السادات - مبارك أو بعصر الانفتاح أو بعصر أكتوبر
واتسمت بعودة السيطرة الرأسمالية وبالتبعية للنظام العالمي الجديد والسلام
مع إسرائيل

وسوف نحاول في هذه الورقة أن نستكشف في عجلة علاقة التعليم بالسياسة في كل مرحلة من هذه المراحل وذلك من خلال ثلاث محاور رئيسية:

المحور الأول : هو ديموقراطية التعليم

وسوف نتناوله بالمقارنة بين هذه المراحل الثلاث من خلال مسألتين:

- المسألة الأولى هي مجانية التعليم
- والمسألة الثانية هي الأمية

المحور الثاني : هو استقلال التعليم

وسوف نتناوله بالمقارنة بين هذه المراحل الثلاث من خلال ثلاث مسائل :

- المسألة الأولى هي التعليم الأجنبي
- المسألة الثانية هي المعونة الأمريكية
- المسألة الثالثة هي المؤثرات السعودية

المحور الثالث : هو تحديث التعليم

وسوف نتناوله بالمقارنة بين هذه المراحل الثلاث من خلال أربع مسائل:

- المسألة الأولى : هي ثنائية التعليم الديني والمدني
- المسألة الثانية هي تطوير المناهج وظاهرة الحفظ والاستظهار
- المسألة الثالثة هي دكتاتورية الحياة المدرسية

المحور الأول

ديموقراطية التعليم :

أصبح معيار ديموقراطية التعليم هو المعيار الأساسي في تقييم الأنظمة التعليمية في العالم في عصرنا الحديث حيث أصبح التعليم يستهدف بالدرجة الأولى تحقيق مبادئ الديموقراطية في المساواة وتكافؤ الفرص وحرية التعليم لكن نظام التعليم الذي كان قائماً في مصر عام ١٩٢٢ كان يقوم على أساس الثنائية الطبقية، فهناك تعليم خاص بالأغنياء وآخر للفقراء.

وكان تعليم الأغنياء يتمثل في نظام تعليمي بمصروفات ويقوم على أساس تعليم الثقافة الحديثة واللغات الأجنبية وذلك وفق سلم تعليمي يبدأ برياض الأطفال وحتى التعليم العالي مروراً بالتعليم الابتدائي والثانوي. أما تعليم الفقراء فقد تمثل في نظام تعليمي مجاني يقوم على أساس الثقافة الإسلامية ولا تعليم فيه لغات أجنبية وتمثل سلمه التعليمي في المدارس الأولية أو الإلزامية أو الكتابية الأهلية كقاعدة لهذا التعليم الذي ينتهي عند بعض المدارس الخصوصية المتوسطة أو التعليم في الأزهر.

مجانية التعليم :

وقد احتدم الجدل حول مجانية التعليم بين ثلاث مدارس فكرية أو تيارات سياسية هي المدرسة المحافظة التي اعتبرت التعليم مصدر خطورة اجتماعية على البناء الاجتماعي والسياسي وعارضت نشر التعليم بين الطبقات الشعبية ودعت لترك العمال والفلاحين على ما هم فيه من جهل وأمية وقصر التعليم على أولاد الأغنياء القادرين على دفع المصروفات.

أما المدرسة الثانية فهي المدرسة البرجوازية التي دفعت شعار الكيف

قبل الكم ودعت إلى قصر التعليم على الأغنياء القادرين على دفع المصروفات مع إقرار نسبة للمجانبة لا تتجاوز ٥% في مراحل التعليم الابتدائية والثانوية العليا. أما الفقراء فيكفيهم تعليم بسيط بالمجان يمحو أميتهم ويعددهم لوظائف الفلاحة والصناعة

أما المدرسة الثالثة فهي المدرسة التقدمية التي دفعت شعار التعليم كالماء والهواء حق لكل مواطن ودعت إلى جعل التعليم بالمجان وفقاً لقدرات الأفراد لأن ذلك أدنى إلى تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والنهوض بالثروة البشرية وتحقيق الديمقراطية.

وقد تبني الدستور المصري لعام ١٩٢٣ عقيدة المدرسة البرجوازية فنصت المادة ١٩ من هذا الدستور على أن التعليم الأولي إلزامي للمصريين من بنين وبنات وهو مجاني في المدارس العامة.

لكن الجدل أشد بين هذه التيارات الثلاث حول مجانية التعليم، وخطت حكومة الوفد خطوة في سبيل إقرار مبدأ تكافؤ الفرص عندما أصدر نجيب الهلالي قراره في عام ١٩٤٤ بمجانبة التعليم في المرحلة الابتدائية. وحاولت القوى الرجعية والبرجوازية الالتفاف حول هذا القرار وتفريغه من مضمونه الاجتماعي بفرض مصاريف مرتفعة مقابل النفقات الاجتماعية من كتب وأدوات وتأمين صحي ورياض، لكن هذه المحاولة سرعان ما فشلت وأصبح التعليم في المدارس الابتدائية بالمجان.

ثم خطت وزارة الوفد الأخيرة خطوة أخرى في هذا المجال عندما أصدر طه حسين قراره عام ١٩٥٠ بمجانبة التعليم في المرحلة الثانوية فأصبح التعليم بالمجان في مختلف مراحل التعليم العام.

لكن ذلك لم يغير كثيراً من الطبيعة الطبقيّة للتعليم المصري، فقد ظلت مشكلة ثنائية التعاليم قائمة بين نظام التعليم الأولي ونظام التعليم الابتدائي ولذلك

طرح إسماعيل القباني مشروعاً لتوحيد المرحلة الأولى من التعليم في النظامين ودمج المدارس الأولية مع المدارس الابتدائي في نظام تعليمي واحد يكون أساساً للتعليم العام في مصر.

ولذلك ما أن قامت ثورة ١٩٥٢ حتى بادرت عام في عام ١٩٥٣ إلى دمج المدارس الأولية مع المدارس الابتدائية عرف باسم المدرسة الابتدائية وجعلت مدة التعليم ٤ سنوات زيدت في عام ١٩٥٦ إلى ٦ سنوات وأكدت على مجانية التعليم العام في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية. ثم خطت خطوة أخرى فسي إقرار المجانية في جميع مراحل التعليم عندما أصدرت في عام ١٩٦٢ قرارها بجعل التعليم العالي بالمجان.

فلما جاء عصر الانفتاح اتجه على الانقضاظ على مبدأ تكافؤ الفرص وتم تنظيم حملة هجوم شديدة ضد مجانية كما تم الالتفاف على هذه المجانية عن طريق رفع الرسوم الدراسية بالتدريج وابتكار أنظمة جديدة بمصروفات مثل نظام المدارس التجريبية في التعليم العام ونظام الانتساب الموجه والتعليم المفتوح في الجامعات.

كما قدمت الدولة دعماً ملحوظاً للمشروع الخاص في مجال التعليم فانتشرت مدارس التعليم الخاص كما تأسست بعض الجامعات الخاصة بمصروفات وأصبح التقسيم الطبقي حاداً بين التعليم المتميز الذي يحظى به أولاد الأغنياء القادرين على دفع مصروفاته وبين التعليم المتدني الذي يقدم بالمجان لعامة الشعب.

وابتكرت البرجوازية نظام الدروس الخصوصية لتوفر لأبنائها فرص التفوق على أبناء الفقراء في سباق المنافسة التعليمية. وانتشرت الظاهرة بفعل عوامل كثيرة منها تردي أوضاع المعلمين وتدني مستوى التعليم الحكومي،

وأقرت الدولة مبدأ الدروس الخصوصية وتبنته نقابة المعلمين ودافعت عنه كما ساعدت عليه أنظمة الامتحانات وبرامج التعليم.

وعندما انتشرت ظاهرة الدروس الخصوصية وأصبحت تلتهم ما يزيد على ١٣ مليار جنيه سنوياً وأثقلت كاهل الطبقات الوسطى والدنيا حاولت السياسة التعليمية امتصاص الغضب، وتبنى وزير التعليم الحالي مهمة التصدي لظاهرة الدروس الخصوصية ولكن بأسلوب دعائي مع استمراره في الواقع على الالتزام بالسياسات التي تؤدي إلى تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية واستمرارها باعتبارها الوسيلة الأمثل لفوز أولاد الأغنياء في السباق في مجال التعليم.

مشكلة الأمية :

كانت مشكلة الأمية وما زالت تمثل أخطر مشاكل التعليم في مصر وقد أظهر إحصاء عام ١٩١٧ أن نسبة الأمية في مصر ٩٣,٢% (٨٨,٢% ذكور و٩٨,٢% إناث) ولذلك أعدت السياسة التعليمية تحت الاحتلال البريطاني عام ١٩١٧ مشروعاً لمحو الأمية في مدة ٢٠ عاماً ووضعت له ميزانية بمعدل خمسة قروش للتلميذ في العام.

لكن هذا المشروع لم يدخل حيز التنفيذ حتى نالت مصر استقلالها المشروط ١٩٢٢ ونص دستور ١٩٢٣ على أن التعليم الأول الإلزامي للمصريين فتم وضع مشروع جديد لمحو الأمية في عام ١٩٢٥ عرف باسم نظام التعليم الإلزامي كان يتعلم فيه التلاميذ لمدة ٦ سنوات بنظام نصف اليوم.

لكن هذا المشروع ووجه بمقاومة شديدة من جانب طبقة كبار الملاك ولذلك لم ينل هذا التعليم الاهتمام اللازم ولم يخصص له سوى ١/٣ ميزانية التعليم وكان مستوى التعليم في المدارس الإلزامية متدنياً بنسبة كبيرة ولم

يستوعب أكثر من ٢٥% من التلاميذ الواجب محو أميتهم ولذلك فقد ظلت نسبة الأمية مرتفعة وكشف إحصاء ١٩٤٧ عن أن ٨٠% من الشعب المصري مازال أمياً.

فلما جاءت ثورة يوليو ١٩٥٢ اعتبرت محو الأمية وتوفير فرص التعليم مسئولية قومية فتوسعت في إنشاء المدارس بواقع ٢٤٠ مدرسة في العام وتضاعف عدد تلاميذ المدارس الابتدائية بنسبة تصل إلى ٣٠٠% وانخفضت نسبة الأمية إلى ٥٧%.

ومع ذلك فقد ظلت مشكلة الأمية مشكلة خطيرة فلم تستوعب المدارس الابتدائية أكثر من ٧٥% من التلاميذ الواجب تعليمهم نتيجة الزيادة السكانية الكبيرة وعجز الميزانية المصرية خاصة بعد نكسة عام ١٩٦٧ عن القيام بأعباء التعليم فتكدست الفصول وزادت نسبة التسرب وتدنى مستوى التعليم الابتدائي.

وألقى ذلك على عصر الانفتاح عبء مواجهة مشكلة الأمية المتزايدة بثقل الزيادة السكانية الكبيرة ولجأت الدولة إلى العهد بنظام الفترات الثلاث في المدارس الابتدائية وتكدست الفصول وتدنى مستوى التعليم فلجأت الدولة إلى خفض مدة الدراسة من ٦ سنوات إلى ٥ سنوات مما أدى إلى مزيد من تدني مستوى التعليم وارتداد التلاميذ إلى الأمية.

ولجأت الدولة في السنوات الأخيرة إلى زيادة ميزانية التعليم الابتدائي والتوسع بإنشاء المدارس كما تلقت معونات خارجية لمساعدتها في مواجهة مشكلة الأمية المتضخمة وأنشأت جهازاً لمحو الأمية تولى أمره غير المتخصصين من العسكريين. لكن هذه الجهود مع الزيادة السكانية الكبيرة لا توحى بصحة ما تزعمه وزارة التعليم من أن نسبة الاستيعاب ومحو الأمية زادت على ٩٠% فحجم مشكلة الأمية أكبر بكثير مما تظهره الإحصاءات الرسمية.

المحور الثاني

استقلال التعليم :

عانت مصر أبان عهد الاحتلال البريطاني من انتقاص استقلالها في مجال التعليم ولذلك كان التعليم هو أهم ميادين النضال الوطني ضد الاستعمار البريطاني حتى يمكن صياغة التعليم صياغة مصرية خالصة تتفق مع المصالح الوطنية

التعليم الأجنبي :

ولذلك ما أن حصلت مصر على استقلالها المشروط عام ١٩٢٢ حتى اتجهت إلى تحقيق استقلالها الوطني في مجال التعليم، ولم يهتم الإنجليز بالتدخل في أمور التعليم باعتباره شأناً داخلياً. لكن المشكلة كانت تكمن في مؤسسات التعليم الأجنبي التي كانت تتمتع بحصانة في ظل نظام الامتيازات الأجنبية. وكان في مصر عام ١٩٢٢ مدارس أجنبية تابعة لإرساليات التبشير المسيحية أو للحكومة والهيئات والجاليات الأجنبية، وكان عددها يربو على ٤٥٠ مدرسة بخلاف الجامعة الأمريكية، وكان يتعلم في هذه المدارس الأجنبية نحو (٦٠ ألف) طالب وطالبة كان نصفهم تقريباً من المصريين. وكان هذا التعليم مستقلاً استقلالاً كاملاً وليس للدولة عليه أي سلطان

وكانت الدولة والمجتمع المصري يتخوفان من أن أثر هذا التعليم على الانتماء الوطني للطلاب المصريين وولائهم لمجتمعهم وثقافتهم ولذلك حاولت الدولة أن تفرض نوعاً من الإشراف الحكومي، ولم تنتظر حل مشكلة الامتيازات الأجنبية بمعاهدة مونثرو ١٩٤٧ بل بادرت الدولة إلى التوصل بنظام امتحانات الشهادات العامة وشروط القبول بالجامعة لفرض تعليم اللغة العربية

وبعض المواد القومية في المدارس الأجنبية، لكن التعليم الأجنبي ظل مع ذلك مستقلاً وليس للدولة عليه أي سلطان حقيقي.

وبعد إلغاء الامتيازات الأجنبية بمعاهدة مونترال ١٩٤٧ وقيام ثورة ١٩٥٢ برز بوضوح تمسك الدولة بفرض سلطانها على المدارس الأجنبية فتم تمصير التعليم الأجنبي ١٩٥٥ وأصبحت اللغة العربية والمواد القومية مواد أساسية في برامج التعليم الأجنبي الذي خضع لأشراف الدولة ورقابتها. ثم تبع ذلك تأميم بعض معاهد التعليم الأجنبي ١٩٥٦ وأدى ذلك مع عوامل أخرى إلى تقلص دور المدارس الأجنبية في مصر.

لكنه مع مرحلة الانفتاح ١٩٧٤ عاد النشاط إلى المدارس الأجنبية وتأسست كثير من المدارس الأجنبية الخاصة التابعة لهيئات أجنبية وكثر إقبال الطبقة البرجوازية الجديدة على تعليم أبنائها في هذه المدارس لإعدادهم إعداداً متميزاً تؤهلهم لعصر الانفتاح والعولمة الأمريكية. كما زاد الإقبال على الجامعة الأمريكية زيادة هائلة وأنشئت عدة جامعات خاصة بعضها تابع لجامعات أو هيئات أجنبية.

المعونة الأمريكية :

لكن الظاهرة الأخطر هي ظاهرة المعونات الأجنبية وخاصة الأمريكية في مجال التعليم وهي ظاهرة جديدة لم تعرفها مصر قبل عصر الانفتاح فقد بدأت برامج لمساعدات الأمريكية لمصر منذ عام ١٩٧٥ وبدأت الوكالة الأمريكية للتعاون الدولي تمارس نشاطها التعليمي في مصر منذ ١٩٧٩ ثم توالى منذ ١٩٨١ اتفاقيات المساعدات الأمريكية لمصر في مجال التعليم وتضمنت هذه الاتفاقيات برامج للمساعدة في إنشاء المدارس وتزويدها بالوسائل التعليمية وتدريب المعلمين وتطوير المناهج وأنشئ المركز القومي للبحوث

التربوية والتنمية تحت الإشراف المباشر لوزير التعليم وتولي خبراء أمريكيون توجيه سياسة التعليم المصري

وقد كان ذلك طبيعياً مع الخط السياسي الذي انتهجته مصر في هذه المرحلة والتزامها بالتبعية السياسية للمصالح الأمريكية وتحقيق السلام مع إسرائيل، وكانت هذه السياسة تتطلب على الصعيد التربوي تدخلاً أمريكياً صهيونياً من أجل تطبيع العلاقات الثقافية بين مصر وإسرائيل وتخليص المناهج المصرية من الأيديولوجيا المعادية للاستعمار والرافضة للصهيونية.

ولذلك جاءت المعونة الأمريكية للتعليم المصري مشروطة بتعميق التبعية للولايات المتحدة الأمريكية والخضوع لأيديولوجيتها واتباع تعليماتها وخاصة فيما يتصل ببناء السلام مع إسرائيل.

وفي ظل نظام المعونة الأمريكية تم فرض خطاب تعليمي أمريكي صهيوني من خلال تطوير عدد من المناهج التعليمية كانت مثار جدل شديد لدى الرأي العام المصري خلال السنوات الأخيرة. فوفقاً لنتائج أعمال المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية تم استحداث تغييرات منهجية في المقررات الدراسية لمواد التاريخ الإسلامي والتربية الإسلامية والجغرافيا والتاريخ والمواد القومية، فتم الاعتراف بإسرائيل على خرائط الجغرافيا بعد شطب فلسطين كما تم حذف بعض آيات من القرآن والأحاديث التي تدين اليهود وتم أيضاً حذف الأحداث التاريخية الخاصة بالصراع بين المسلمين واليهود كما تم تطهير المناهج التعليمية من كل ما يشتم منه مهاجمة الإمبريالية الأمريكية الجديدة وحفلت المناهج المطورة بكثير من المناهج الأمريكية التي تقّس السوق وترفع من شأن النظام الرأسمالي وتدعم الفردية.

ولم يترتب على هذه المساعدات الأمريكية أي تحسن ملحوظ في التعليم وذلك بشهادة "جوديث كوكران" الخبيرة الأمريكية التي شاركت في عملية تطوير

التعليم المصري فقد استخدمت المعونة وسيلة للكسب غير المشروع من جانب القائمين على أمور التعليم في الوقت الذي يزداد فيه تدهور أموال المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية ومعاهد التعليم العالي.

وفي هذا المجال لابد لي أن أقرر أمامكم شهادة تكشف عن المدى الذي وصل إليه التدخل الأمريكي في شئون التعليم المصري، وهذه الشهادة نقلاً عن الزميل الأستاذ الدكتور أحمد إسماعيل صبحي وموداها أنه في إحدى زيارته للولايات المتحدة الأمريكية تقابل مع باحث أمريكي يحمل درجة ماجستير في التربية وتحصل منه على تقرير أعده هذا الباحث عن حل مشكلة التعليم الابتدائي أوصى فيه تخفيض السلم التعليمي في مصر من ٦ إلى ٥ سنوات وكان ذلك قبل أن يصدر وزير التعليم قراره الشهير الذي دار حوله جدل حاد لم ينته إلا بعودة السلم التعليمي في المرحلة الابتدائية إلى ٦ سنوات.

المؤثرات السعودية :

ولم يتوقف التأثير على استقلال التعليم المصري عند التدخل الأمريكي بل ظهر أيضاً تدخل سعودي واضح أثر على استقلال التعليم المصري. فقد تبنت مصر منذ السبعينيات خطاباً سياسياً جديداً قوامه إنهاء عهد الصراع مع النظام السعودي وهو الصراع التاريخي الذي نرجع جذوره إلى عهد محمد علي والذي استمر بصورة أو بأخرى حتى عهد عبد الناصر. فلما انكسرت مصر الناصرية وانهار مشروعها القومي تطلعت السعودية إلى إعادة تأمين نظامها السياسي بالسيطرة على مصر وتوجيه سياساتها وخاصة بعد تناقص القدرة السعودية بدرجة هائلة بفعل تزايد قدراتها الاقتصادية النفطية ووقوعها تحت مظلة الحماية الأمريكية.

ولذلك ظهر الخطاب السعودي الإسلامي في مجال التعليم تحت شعارات إسلامية واستهدف هذا الخطاب وضع التعليم المصري في درجة من درجات التبعية للنظام السعودي ودعى أنصار هذا التيار السعودي إلى أسلمه المناهج الدراسية بالكامل وإخضاعها لضوابطهم وإلغاء كل ما يمكن أن يتعارض مع منظورهم الديني فتعليم المرأة يشترط فيه منع الاختلاط نهائياً والالتزام بالحجاب وخطط التعليم يجب أن تتم على غرار خطط التعليم السعودية التي تشغل فيها المقررات الدينية أكثر من نصف المقررات الدراسية كما يجب حذف كثير من النظريات والإنجازات العلمية مثل نظريات نشوء الأرض ونظرية التطور والمجموعة الشمسية وغيرها مما يعتبرونه متعارضاً مع إسلامهم.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل نجح هذا التيار السعودي المتأسلم في فرض نوع من المناهج المستترة تم تطبيقها بدرجات مختلفة في المدارس الحكومية كما وجدت لها مجالاً واسعاً من خلال المدارس الإسلامية الخاصة التي اتسع نطاقها خلال هذه الحقبة السعودية.

وتمثل هذا المنهج المستتر في رفض تحية العلم القومي وإلقاء النشيد الوطني كتعبير عن الرفض لفكرة الوطنية المصرية والتمسك بالأممية الإسلامية وتم من خلال هذا المنهج المستتر أسلمة أوجه النشاط المدرسي المختلفة وتقطيع الصلات بين المسلمين والأقباط وحتى يتم بناء جيل متعصب يكون وقوداً للفتنة الطائفية وإذا كان وزير التعليم الحالي قد تصدى لهذه المناهج المستترة في فاجتها المهددة للانتماء المصري و الوحدة الوطنية فإنه ظل كسابقه عاجز عن التصدي لحملة الهجوم الشرسة على المضامين التقدمية في مناهج التعليم المصري وظل كتاب الشيخان لطفه حسين ورواية كفاح شعب طيبة لنجيب

محفوظ مستبعدة من مناهج التعليم المصري ولم يعد منهج أصول تاريخ العالم الحديث على أهميته إلى مقرر الصف الأول الثانوي.

الخلاصة :

أن النظام السياسي فيما بين ١٩٢٢/١٩٥٢ كان حريصاً على تحقيق الاستقلال الوطني في مجال التعليم، وأنه قد نجح في التصدي للعقبات التي كانت تحول بينه وبين تحقيق هذا الاستقلال خاصة بعد عقد معاهدة مونترو ١٩٤٧ بإلغاء نظام الامتيازات الأجنبية

أما نظام ثورة يوليو ١٩٥٢ فقد كان شديد التمسك بمبدأ الاستقلال الوطني ونجح في فرض إشراف الدولة الكامل على نظام التعليم الأجنبي في مصر ولم يسمح بأي تدخل أجنبي خاصة في شئون التعليم واستطاع أن يحد من خط المؤثرات السلبية لهذا التعليم على العقل المصري.

أما نظام الانفتاح فقد استسلم منذ عام ١٩٧٤ لمؤثرات التدخل الأجنبي في شئون التعليم وفرط في الاستقلال الوطني وقبل بالتدخل الأجنبي وبالتأثير السعودي على سياسات التعليم المصري.

المحور الثالث

تحديث التعليم :

تحديث التعليم وتطويره ليست مسألة عشوائية يطلب فيها التغيير من أجل التغيير، وهي ليست مسألة مزاجية ترتبط بشخص صانع القرار وإنما هي مسألة حضارية ترتبط بظروف الواقع وتعمل من أجل حل تناقضاته والتغلب على سلبياته بحثاً عن مستقبل أكثر إشراقاً.

لكن مما يؤسف له أن حركة تحديث التعليم وتطويره لم يفيض لها في مصر وزراء من المتخصصين أو من أصحاب الرؤية الحضارية، فاستثناء عدد قليل من الوزراء من أمثال طه حسين وأحمد لطفي السيد ومحمد حسين هيكل ونجيب الهلالي وإسماعيل القباني وحلمي مراد كان وزراء التعليم في مصر من البيروقراطيين أو الساسة الذين يبحثون عن السلطة ويتمسكون بها دون أن يكون لديهم مشروع حضاري أو رؤية لتطوير التعليم وتحديثه، ولذلك فقد أتسم تطوير التعليم وتحديثه في مصر بالعشوائية فالتطوير يتم عادة بدون دراسة كافية وبدون منهج علمي تجريبي وهو يرتبط بمزاجية صانع القرار ولذلك كثر التبدل والتغيير دون تقدم حقيقي.

ولذلك يلحظ الدارس لتاريخ التعليم في مصر أن المشكلات الأساسية للتعليم هي مشكلات ممتدة عبر الزمن وأنه لم يحدث على كثرة ما تم من تبديل وتغيير أن تم حل مشكلة من هذه المشكلات بشكل جذري وحقيقي.

كذلك يلحظ الدارس المتابع لتقارير التعليم وأدبياته التربوية أن ما طرح في هذه الأدبيات والتقارير من مشكلات مازالت تمثل إلى الآن هموم التعليم المصري فتقارير "كلا باريد ومان" في العشرينيات من القرن الماضي والأدبيات التربوية لطله حسين وإسماعيل القباني ونجيب الهلالي في الثلاثينيات والأربعينيات هي توصيف دقيق لأوضاع التعليم ومشكلاته حتى اليوم. فازدواجية التعليم الديني والمدني مازالت قائمة تعمل عملها الهدام في تجزئة الفصل المصري والحياة المدرسية مازالت تتسم بالدكتاتورية الشديدة والمناهج مازالت تعتمد على الحفظ والاستظهار.. هذا ناهيك عن مشكلات المباني والمعلمين والإدارة... الخ.

ازدواجية التعليم الديني والمدني :

تكمّن هذه المشكلة في أن نظام التعليم الديني والمدني عاشا جنباً إلى جنب منذ أوائل القرن التاسع عشر يقسمان تربية الناشئة فيما بينهما، وكان كل منها يصوغ النشء بطريقة مخالفة لصياغة الآخر بحيث أصبح الفريقان لا يتفقان في التفكير والتقدير والحكم ولا يلتقيان في السيطرة والعمل ولا في النظر إلى أمور الدنيا وشئون الحياة.

وأدى ذلك إلى تجزئة العقل المصري تجزئة خطيرة استوجبت إصلاح التعليم في الأزهر وإدخال بعض العلوم الحديثة إلى مناهجه وصاحب ذلك الصراع بين التحديد والمحافظة وقطع الإمام عبده ومدرسته شوطاً على طريق التجديد.

لكن حرص القصر الملكي على السيطرة على الأزهر واستخدامه أداة سياسة حد من حركة قوى التجديد في تطوير الأزهر وتحديثه، ومع ذلك نجحت قوى التجديد في دفع حركة الإصلاح بدرجة ما فتم تنظيم معاهد التعليم الديني وأدخلت العلوم الحديثة في مناهجها كما تم تنظيم كليات الجامع الأزهر الثلاث وهي اللغة العربية والشريعة وأصول الدين.

ولما جاءت ثورة يوليو ١٩٥٢ حاولت التصدي لمشكلة التعليم الديني والمدني والتوفيق بين العقلية الدينية والعقلية العلمية فأصدرت قانون تطوير الأزهر ١٩٦١ ونصت فيه على الجمع بين الدراسة الإسلامية والدراسة العلمية واستحدثت كليات للطب والهندسة والزراعة والتجارة والتربية بالإضافة إلى الكليات الدينية الثلاث، ودخلت المرأة لأول مرة إلى مؤسسة الأزهر بإنشاء كلية البنات الإسلامية كما تم تنظيم هيكل التعليم الديني في سلم تعليمي عند المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية مروراً بالمرحلة الإعدادية وأدخل في مناهجها

التعليمية المواد الحديثة من رياضيات وإنسانيات وعلوم إلى جانب العلوم الدينية. وبدى وكأن المشكلة في طريقها إلى حل جذري.

لكن مع بداية عصر الانفتاح عادت السلطة إلى استخدام الدين كأداة سياسية ورفع الرئيس السادات شعار العلم والإيمان وصدر قانون جديد للأزهر ١٩٧٥ وزادت ميزانية التعليم الديني وكثرت معاهده وزاد طلابه وامتدت إلى القرى والنجوع حتى أصبح يوشك أن يكون تعليماً موازياً للتعليم المدني وشاعت في هذا التعليم روح المحافظة والاتجاهات السلفية واقتصر القبول في كليات الأزهر على المتخرجين من معاهده وبذلك عادت المشكلة إلى الظهور بصورة أقوى مما كانت عليه في عشرينيات القرن الماضي.

التلقين والحفظ والاستظهار :

يرجع شيوع ظاهرة التلقين والحفظ والاستظهار في لتعليم المصري إلى طبيعة التعليم الديني الذي يعتمد على قدسية النص ولذلك فقد سادت ظاهرة التلقين والحفظ والاستظهار في الأزهر ومعاهده وانتقلت منذ عصر محمد علي إلى مؤسسات التعليم المصري الحديث التي كانت أوربية في شكلها أزهرية في روحها ولذلك فقد ساد هذا المنهج في المدرسة المصرية طوال القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين رغم النقد الذي وجه إليه فالتلقين والحفظ والاستظهار وما يتصل به من مناهج مكدسة بكم هائل من الحشو واللغو والمعلومات لا تقيس سوى قدرة الذاكرة أما ملكة التفكير والإبداع والاختراع والإدراك التي لا تقوم الحضارة بدونها ولا يحدث التقدم بغيرها فلا مجال لها في هذا المنهج.

وقد حاول أنصار التجديد التصدي لطريقة الحفظ والاستظهار بتطوير مناهج التعليم والأخذ بطرق التربية الحديثة لكن رسوخ طريقة الحفظ والاستظهار على مر القرون مع ما لنظم الامتحانات من أهمية في التعليم المصري استنفذت

جهود أنصار التجديد في المرحلتين الليبرالية والناصرية (١٩٢٢/١٩٧٣) دون أن تتمكن من التخلص من هذه الطريقة بصورة حقيقية .

فلما جاء عصر الانفتاح ارتفعت الصيحات الداعية إلى تطوير مناهج التعليم والتخلص من طريقة الحفظ والاستظهار وملأت الدنيا ضجيجاً ولكنها لم تسفر في النهاية إلا عن مزيد من الحشو واللغو في المناهج ومزيد من التعقيد في الامتحانات فقد كان القائمون على حركة تطوير مناهج التعليم وأساليبه خلوا من أي فلسفة تربوية أو فكر تعليمي.

ومن ثم فإن ما يطلق عليه الآن عملية تطوير التعليم هو عملية عشوائية وأسلوب دعائي أجوف لم يسفر إلا عن مزيد من تخريب التعليم. والحق في تقديري أن أي أمل في أن يفرز هذا النظام السياسي تطويراً حقيقياً لمناهج التعليم يخلصها من التلقين والحفظ والاستظهار هو مجرد وهم ذلك أن التلقين والحفظ والاستظهار منهج يتفق مع الطبيعة الديكتاتورية للنظام القائم فالتلقين طريقة تسلطية ونوع من الإرهاب يهدف إلى تطويع الفرد والحفظ والاستظهار يقتل ملكة النقد والاستقلال ويحل محلها الشخصية التابعة والفعالية المحافظة وهو ما يتفق وطبيعة النظام السياسي.

ديكتاتورية الحياة المدرسية :

اتسمت الحياة المدرسية في الدراسة المصرية منذ نشأتها بالطابع الديكتاتوري بفعل نشأتها بنظام الدولة الأوتوقراطية العسكرية واستمر الأمر كذلك حتى واجه الطلبة صدمة الاحتلال البريطاني فظهرت الحركة الطلابية وكان دورها الفعال في النضال ضد الاستعمار البريطاني.

واستمرت الحركة الطلابية على فعاليتها طوال الفترة الليبرالية ١٩٢٢/ ١٩٥٢ لكن هذه الفعالية كان لها وجهان أحدهما سلبي والآخر إيجابي. فمن ناحية أدى صراع الأحزاب السياسية وتكالبها على السلطة إلى استخدام الحركة

الطلابية أداة في الصراع فشاعت إضرابات الطلبة وكثرت الفوضى في التعليم وفشلت جهود الحكومات المختلفة في السيطرة على الحركة الطلابية وإبعاد الطلبة عن السياسة.

لكنه على الجانب الآخر كان للحركة الطلابية دورها الإيجابي في النضال من أجل القضية الوطنية وتصحيح الأوضاع الاجتماعية ف لعبت أدوار فاعلة ومتميزة في الثلاثينيات والأربعينيات كما كان لها دورها النضالي في حركة الفدائيين في القناة ضد الاستعمار البريطاني.

واستمر إسهام الطلبة في الحياة السياسية ولارتباطهم بقضايا مجتمعهم خلال السنوات الأولى من الثورة، فلما كانت أزمة مارس ١٩٥٤ أحكمت الثورة قبضتها على الجامعة وعزلت الطلبة عن ممارسة السياسة وابتكرت نظام الفصل الدراسي وأخضعت الجامعة للرقابة البوليسية.

ثم بدأت الثورة سياسة جديدة منذ الستينيات وتبنت سياسة دمج الحركة الطلابية داخل النظام وربطها بالأهداف القومية وبقضايا المجتمع فعادت الحياة إلى الحركة الطلابية.

وعندما جاء عصر الانفتاح استخدم الرئيس السادات الحركة الطلابية في تصفية خصومه السياسية ومكن لتيار الإسلام السياسي وجماعات الإخوان المسلمين تصفية القوى الناصرية والشيوعية. وما أن تحقق له ذلك حتى حظر النشاط السياسي داخل الجامعة وشدد من الرقابة البوليسية على الحركة الطلابية.

واستمر الاتجاه السياسي في حظر النشاط السياسي فتم تصفية تيارات الإسلام السياسي داخل الجامعة مع استمرار حظر النشاط السياسي على باقي التيارات الأخرى وأحكمت السلطة البوليسية قبضتها على الجامعات.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل اتخذت في العقد الأخير مجموعة من الإجراءات أشاعت روح الإرهاب والاستبداد وبسطتها على مختلف مؤسسات التعليم من الجامعات حتى المدرسة الابتدائية.

السياسة التعليمية والنظام السياسي

(١٩٥٢ - ١٩٧٤)

أ. د. شبل بدران

"إن الموقف الثوري في هذا الجهاز الأيديولوجي الرئيسي الذي هو "المدرسة" يظهر مثلاً في شعار "ديمقراطية" هذا الشعار هو بالفعل شعار مجابهة طبقية، لأن فيه فضحاً للأسس الطبقية غير الديمقراطية التي يقوم عليها نظام التعليم في بنية اجتماعية رأسمالية تابعة، والتي يتحدد في إطارها الدور الأيديولوجي الطبقي للمدرسة، في علاقته الوثيقة بعملية تجدد علاقات الإنتاج القائمة. ومضمون هذا الشعار يتحدد في علاقة نقضه لهذا الدور للمدرسة في إطار الحركة العامة للصراع الطبقي.

فمجابهة الشبكة المتعددة من التصفية الطبقية التي تتحرك المدرسة وتتطور في حدودها في هدف الحفاظ على الطابع الطبقي الخاص بعلاقات الإنتاج القائمة، تحدد ديمقراطية التعليم معنى أولياً، هو ضرورة فتح أبواب التعليم، بمختلف مراحله أوسع الفئات الشعبية، وبوجه خاص أمام الفئات الكادحة المحرومة منه أصلاً بحكم وضعها الطبقي.....".

(مهدى عامل: ١٩٨٦، ص ١٦٩)

بدلاً من المقدمة:

في هذه الورقة سنحاول أن نلقى الضوء على مفهوم الأيديولوجيا وتطوره، وكذلك على العلاقة بين الأيديولوجيا بوصفها بنية معرفية للنظام السياسي في أي زمان ومكان والتربية بوصفها أيضاً جزءاً من البناء الفوقي أو البنية المعرفية السائدة في المجتمع، والذي لا خلاف عليه، إن التربية تعد في الأدبيات التربوية المعاصرة أحد أهم الآليات المستخدمة من قبل النظام السياسي في دعم توجهاته الفكرية والاجتماعية والسياسية.

وفي هذه الورقة أيضاً سنحاول أن نختبر صحة المقولات النظرية التي توصلنا إليها في الواقع المعيش، لأن تلك المقولات والمفاهيم تظل تسبح في الفضاء الواسع، ما لم تختبر عملياً عبر التاريخ الإنساني والبشرى للحياة الإنسانية. ولقد حددنا البنية المعرفية للنظام السياسي المصري في الفترة من عام ١٩٥٢ - ١٩٧٤، وتم توصيف تلك البنية وتحديد معالمها الأساسية بشكل مستقر في هيمنة الاتجاه الوظيفي التوازني، وخلال الصفحات التالية ستكون تلك المفاهيم في سياقها الزماني والمكاني لتخبرنا عن مدى صحة مفاهيمنا عنها، وإدراكنا بأهميتها عبر الصيرورة التاريخية لها.

أولاً: الأيديولوجيا السائدة والسياسة التعليمية :

إن أي تحليل للعلاقة بين الأيديولوجيا والسياسة التعليمية، يتضمن بالضرورة معنى اجتماعي، فما يظهر لنا كسلبات، يمكن أن يظهر لدارس آخر إيجابيات.

أن المحدد هو الهدف الموجه لكل دراسة وبحث، ولذلك فعلى أن نعين منذ البدء محور تحليلنا وإطاره، أنه يفترض ويحاول أن يكون في صف الأغلبية الشعبية، في صف الكادحين والمعدمين ما هو إيجابي هو ما يؤدي إلى

التحرر والإعتاق الفكري والمادي لهذه الأغلبية وتحريرها من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليها منذ عقود طويلة.

والذي لا شك فيه أن نظام إنتاج المعرفة مرتبط بنظام الإنتاج الاجتماعي بشكل عام، ولكن هذا لا يمنع من أن يكون لإنتاج المعارف فاعليته الخاصة، وأن يدرس أساساً من خلال نشاطه الأساسي، أي نظام التربية والتعليم الذي يكون العقل الاجتماعي^(١). أي مجموعة المعارف الضرورية للمجتمع، للإنتاج والإدارة والتوجيه السياسي والاجتماعي والتاريخي، وهو ليس المدرسة بحد ذاتها وأشخاصها من طلبة وأساتذة، وإنما بنية اجتماعية، علاقة بين طبقات وفئات مختلفة، تحدد علاقة بين نخبة مثقفة وأغلبية عاملة مهمشة، وأي نوع من تقسيم العمل. وبقدر تدهور نشاط إنتاج المعرفة، يكون تدهور النشاط الاجتماعي وتحلله. وبقدر ما يصبح التعليم وسيلة لتكوين سلطة سياسية بيروقراطية وعسكرية يفقد علاقته مع الإنتاج، مع المجتمع، مع الواقع وعندئذ فإنه يخلق نخبة مثقفة هامشية أيضاً.

ولقد اتضح لنا مما سبق أن الأيديولوجيا الوسطية التي سادت منذ عام ١٩٥٢، بدت أساساً كحركة تأصيل للتراث والهوية الإسلامية رغم أنها ضد المحافظة الدينية، وقد برهنت على ذلك في الكثير من مواقفها العملية والنظرية وكحركة تأصيل العلمانية والقانون المدني رغم وقوفها ضد المادية النظرية، فتجاه الاشتراكية الماركسية حددت نفسها في الفكرة العربية بتمسكها بالإسلام والدين، وتجاه المحافظة الدينية أثبتت تمسكها بالاشتراكية والعلم والروح والوضعية^(٢). وقد حددت هذه النظرية الوسطية التي عبرت عن فكر البرجوازية الصغيرة، سياسة ثقافية جديدة قائمة على التوسع في التعليم المدني دون القضاء على التعليم الديني وتتطوي هذه السياسة التعليمية على عنصرين

جديدين: توسيع قاعدة التعليم الذي انفتح على الطبقات الوسطى والصغيرة،
وتغيير مضمون المناهج التربوية.

ولكن التغيير في السياسة التعليمية لم ينشأ من فراغ، بل كان
مرادفاً لتبنى نظرية التوازن، في مواجهة نظرية الصراع على الصعيد السياسي
والاجتماعي، لقد برزت على الساحة العديد من العوامل الجديدة التي أدت إلى
تغيير النظرة إلى التعليم في عقد الخمسينات والستينات، وهو عقد التحرر
الوطني والقومي والاستقلال السياسي للعديد من البلاد المستعمرة وشبه
المستعمرة، وتبلورت هذه العوامل الجديدة التي أدت إلى تغيير النظرة إلى
التربية وإلى التعليم في تقدم الصناعة، وتنوع المؤسسات المجتمعية ونشوء
علاقات جدلية بين تلك المؤسسات والتعليم. كذلك ظهور مشكلات اجتماعية
جديدة لها صلة وثيقة بالتعليم كالعمالة والبطالة والأقليات وزيادة السكان
والتفاوت الطبقي، إلى جانب ظهور العديد من المشكلات داخل بنية نظام التعليم
ذاته. وتقدم العلوم الإنسانية وسيادة الاتجاه التوازني - الوظيفي - بنزعته
العلمية ومناهجه الوضعية وهيمنته على كل مجالات العلوم الإنسانية تقريباً.

كل هذه العوامل والظروف غيرت النظرة إلى التربية وإلى التعليم وبدأ
النظر إليهما بوصفهما أحد مؤسسات المجتمع وأحد أجهزة الدولة الأيديولوجية
التي تسير بواسطة الأيديولوجيا وأصبحت مجانية التعليم وتوسيع قاعدته ينظر
له في التحليل الأخير بوصفه استجابة للتوسع الاقتصادي وتوسيع قاعدة تقسيم
العمل التقني، ولم يعد يقدم كهدف منزه عن الغرض الأيديولوجي.

ثانياً: هيمنة الاتجاه الوظيفي التوازني :

ومن هنا فكما هيمن الاتجاه الوظيفي - التوازني في المجتمع وحدد
المجتمع على أساس مجموعة من المسلمات مؤداها: أن المجتمع الإنساني يقوم

على فكرة الإجماع وأن الثبات أو التوازن - الاتزان - هو جوهر وطبيعة المجتمع الإنساني. وأن أي مجتمع إنما يتكون من مجموعة أنساق أو نظم، يقوم كل نظام - نسق على الآخر في علاقة وظيفية تبادلية بحيث يصبح في النهاية تحقيق أوازن أو توازن كلى في المجتمع كمحصلة نهائية لتلك العلاقات الوظيفية^(٣).

إن هذا الاتجاه التوازنى قد هيمن في التربية خلال عقد الخمسينات والستينات، هيمنة راسخة. وقد اندمج هذا الاتجاه مع نمط الحياة الاقتصادية والسياسية والأيدولوجية التي سادت تلك الفترة. وكان مؤثراً فيها وفعالاً للغاية، ولقد دعم هذا الاتجاه من قبل المنظمات والهيئات الدولية في أمريكا والبنك الدولي واليونسكو، وسائر الحكومات الغربية.

"إن أنساق هذا الاتجاه التوازنى في التربية مع الأيدولوجيا الليبرالية، جعل هذا الاتجاه براقاً ومقنعاً لهؤلاء الذين يملكون أو يتحكمون في تمويل المشروعات البحثية وذلك بصرف النظر عن مدى صحة أو علمية هذا الاتجاه التوازنى في مجال التربية والتعليم^(٤).

ولقد بلور الاتجاه التوازنى في مجال التربية رؤيته للتربية والتي سادت خلال الخمسينات والستينات العديد من حكومات العالم الثالث ومصر على رأسها، وتجلى هذا المفهوم فيما يلي:

- إن التعليم يقوم بطريقة رشيدة، وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم، وبذلك يساعد التعليم على تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة على تسكين الفرد المناسب وفقاً لقدراته وإمكاناته التي اتضحت خلال دراسته بالمدرسة في المكان المناسب - أي أن المكان الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته في سوق العمل.

فالتعليم أداة لتحقيق الكفاية والمساواة في المجتمع - مجتمع الكفاية والعدل وهو شعار الميثاق الشهير.

- والتعليم بذلك - أي بما يقوم به من تصنيف وانتقاء الأفراد وفقاً لقدراتهم - يساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق Meritocracy Society. كما يساعد على خلق مجتمع طبقي مرن غير مغلق يتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات. ومن ثم يتاح لهم فرصاً واسعة ومتكافئة في عملية الحراك الاجتماعي - في كل اتجاه - داخل طبقات المجتمع.

- التعليم أداة لإعداد القوى العاملة والماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجي في سوق العمل. فالتعليم هو الوسيلة لتزويد الجيل الناشئ بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة في مجال التصنيع. ويؤكد ذلك "شولتز" بقوله: أن امتلاك المهارات المطلوبة في سوق العمل ليست مسألة شخصية - أي تتعلق باحتياجات الفرد وحده بل هي مسألة اجتماعية تتعلق باحتياجات المجتمع ككل، والتعليم هنا أداة إعداد القوى البشرية الضرورية لإحداث واستمرار التقدم الاقتصادي في المجتمع. وكان ذلك تدعيماً لنظرية "رأس المال البشري Human Capital" والتي رافقت ذبوع صيت نظرية التوازن، واعتبرت التعليم استثمار في البشر، تتحدد قيمته بقيمة العائد منه على الصعيد الفردي والاجتماعي.

- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه في العمل. وترتب على ذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمي للفرد، كلما تحسن مستوى أدائه في العمل، وزاد مستواه المادي والوظيفي. ويترتب على ذلك أيضاً قول آخر: أن التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين

الأفراد - بل وبين الجماعات - يرجع أساساً إلى تفاوت في مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد أو المجتمع.

- المهارات المعرفية التي يتعلمها أفراد المجتمع في المدارس ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الاقتصادي في المجتمعات الحديثة، بل أيضاً لازمة لتحقيق التنمية السياسية والاجتماعية. فالتعليم أداة لتحديث المجتمع في المجتمعات المتخلفة والمتقدمة على السواء.

لقد سيطر هذا المفهوم على حركة التعليم وسياسته وفلسفته، وأهدافه وكان ذبوع هذا المفهوم الذي أضفى الشرعية على التفاوت الطبقي وحصر وظيفة التعليم باعتباره عاملاً مساعداً في النمو الاقتصادي وتحقيق التنمية الاقتصادية، وعلى الرغم من الشعارات الثورية التي رفعت خلال عقد الخمسينات والستينات، إلا أن مفهوم التعليم أخفق في تخفيف حدة الفقر أو التفاوت الاجتماعي أو زيادة الوعي الاجتماعي، لقد عبر التعليم وسياسته عن تلك الأيديولوجية التي تكرست خلال تلك الفترة وهي أيديولوجيا الوسط وأيديولوجيا اللا تجذر على كافة الأصعدة. وإلقاء نظرة سريعة على حركة التعليم ، وسياسته في تلك الفترة يوضح لنا ما يلي:

إن السياسة التعليمية التي تضعها الدولة لنفسها، تعتبر جزءاً أساسياً من السياسة العامة للدولة، ومن الأيديولوجيا السائدة لأنها ترمى إلى تحقيق هدف واحد هو الانسجام والتوازن في المجتمع. ولقد مرت السياسة التعليمية في مصر بعد يوليو ١٩٥٢ بمراحل ثلاثة ، هي ذات المراحل التي مر بها تطور الأيديولوجية السائدة ، وتبلورت في شكلها النهائي عقب عام ١٩٦٢. فالسياسة التعليمية في المرحلة الأولى ٥٢ - ١٩٥٦، هدفت إلى سيطرة الدولة على جهاز التعليم، باعتباره أداة لبث توجهاتها وأفكارها وجذب الطبقات الصغيرة

والوسطى للأيدولوجية الجديدة. وفي الفترة من عام ٥٧ - ١٩٦١، برز عنصر التخطيط ومحاولة ربط التعليم بخطة التنمية المزمع تنفيذها والنظر إلى التعليم باعتباره استثمار بشري يحقق تلبية احتياجات التوسع الاقتصادي في المجتمع الجديد. وفي الفترة من ١٩٦٢ - ١٩٧٤، تبلورت السياسة التعليمية بشكل كاف، ونظرت إلى التعليم باعتباره أداة أيديولوجية للترويج للنظام، باعتباره أداة لسد النقص في العمالة الماهرة والفنية، بعد عمليات التأميم والتمصير، وتحول النظام بكليته إلى إجراءات راديكالية على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي. ونستطيع أن نبلور معالم السياسة التعليمية خلال الفترات الثلاثة بما ورد في "منهاج الثورة في التربية والتعليم" والذي صدر عام ١٩٥٥، حيث جاء فيه (٦).

- إذا كانت أهداف الثورة هي القضاء على الاستعمار السياسي والاقتصادي والظلم الاجتماعي والاستغلال السياسي والاقتصادي، وإذا كان من أهدافها بناء وطن حر تشيع فيه روح المحبة والمساواة والإخاء، وإذا كان من أهدافها تجهيز درع قوى من القوات المسلحة، تحمي بها حريتها واستقلالها، فمشروعات التربية والتعليم يجب أن تسير في نفس الطريق، بل هي تمهد الطريق وتدفع الأجيال دفعا فيه، لتحقيق هذه الأهداف.

- إن التخطيط الشامل هو دعامة كل نهضة حديثة، ومن ثم فالتربية والتعليم ينبغي أن تقوم على التخطيط الشامل البعيد المدى الذي يشمل كيان الدولة جميعه، ويربط وينسق بينهما، ويحفظ التوازن اللازم في المجتمع.

- الموازنة باستمرار بين تهيئة الفرص المتساوية لجميع أبناء هذا الشعب، وبعد ذلك وفي نفس الوقت سد احتياجات البلاد من جميع الأخصائيين في المهن والأعمال المختلفة، وهذه الفرص التي تعطى للجميع يتوقف مداها وحدودها

على حالة البلاد من النواحي الاقتصادية والاجتماعية ومستوى دخل الفرد والدخل القومي والزمن اللازم لإعداد القادة والمعلمين.

- مساعدة الشعب - المفروض هنا الرأسمالية الكبيرة التي رفضت ذلك - للدولة في بناء المدارس بالجهود الذاتية، وربما يرجع ذلك إلى الوضع الاقتصادي الذي يمكن الدولة من توفير المال اللازم للتوسع في التعليم المنشود في التعليم وتوسيع قاعدته.

وفي عام ١٩٦١، ألقى وزير التربية والتعليم أمام المؤتمر الأول "الاتحاد القومي" بياناً حدد السياسة التعليمية فيما يلي^(٧):

- تكافؤ الفرص بالنسبة لأبناء المواطنين وبناتهم على السواء في الحصول على نصيب أساسي من التربية والتعليم، وعلى أنصبة متفاوتة تتناسب مع قدراتهم واستعدادهم ومهاراتهم.

- التفاعل مع المجتمع الجديد والولاء له، والمشاركة في خدمته - المجتمع الديمقراطي الاشتراكي التعاوني - مشاركة فعالة.

- احترام العمل اليدوي والزيادة المطردة في التعليم الفني والمهني لسد احتياجات الإنتاج والتنمية والتوسع فيهما، وتدعيم التعليم الفني والعالي للوفاء بحاجة البلاد من الفنيين الذين يتولون تنفيذ المشروعات - وكذلك تطوير التعليم الجامعي لتخريج القادة والرواد في مختلف المجالات التي يحتاج إليها المجتمع.

- الاعتزاز بالوطن العربي باعتبار جمهوريتنا جزء منه و الإيمان بالقومية العربية وتأكيد مفاهيمها وإلى جانب التعاون الثقافي مع دول العالم العربي والدول الأفريقية والآسيوية والدول الأخرى الصديقة، تعاوننا في سبيل التفاهم الدولي والسلام العالمي.

ولاشك أن ذلك يوضح بجلاء مدى تعبير سياسة التعليم عن التطور الأيديولوجي الرسمي الذي سبق أن المحنا إليه سابقاً، حيث تم تدشين موضوع

"القومية العربية" وفتح مجالات في الدول الأفريقية والآسيوية، بعد رئاسة مصر للمؤتمر الإسلامي، كان لابد من أن تواكب سياسة التعليم تلك التوجهات الأيديولوجية. وفي ٢٣ أكتوبر عام ١٩٦٥، تم تشكيل لجنة وزارية^(٨) لدراسة سياسة التعليم في جميع مراحل كوحدة متكاملة بغرض سد احتياجات الخطة الخمسية من القوى العاملة المؤهلة والمدرّبة. وتعد هذه الخطوة أول خطوة للنظام السياسي "لترشيد سياسة التعليم" على أثر الأخفاقات التي تمت، ولعل أهم ما يعكس فكر اللجنة وسياستها هو التقرير الذي وضعته وذكرت فيه أن فلسفة التعليم التي تبنتها الثورة ترمي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إذابة الفوارق بين الطبقات لتحقيق وحدة قوى الشعب العاملة. وذلك من خلال تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المواطنين، حتى تجد كل الطاقات الكامنة في سواعدهم السبل الممهدة أمامها لبلوغ أقصى ما تمكنها لها قدراتها.
- إتاحة فرص التعليم كاملة لجميع أفراد الشعب على قدم المساواة بحيث لا يحول حائل مادي أو طبقي بين فرد وبلوغ أقصى ما تؤهله له قدراته.
- تأكيد أن العمل القائم على العلم هو القيمة الوحيدة التي ترتب للمواطنين إنسانيّتهم ومكانتهم في مجتمعاتهم، كما أن الوسيلة الفعالة لتنمية الموارد الاقتصادية وتحقيق التقدم والرفاهية.

ولقد ترتب على العمل بسياسة التعليم خلال تلك الفترة، تطوراً ملحوظاً في حجم التعليم بكافة مراحل وأنواعه، وكان هذا التطور الكمي الملحوظ نتيجة لقرارات المجانية للتعليم الثانوي ١٩٥٢ والعالي ١٩٦٢، وفتح أبواب التعليم للقادرين عقلياً ومهارياً للدخول فيه تلبية لاحتياجات المجتمع وخطط التنمية. فالتعليم الابتدائي وصل عدد طلابه عام ١٩٦٥ إلى حوالي ٣,٤١٧,٠٠٠ طالب وطالبة، مقابل ١,٣٩٢,٠٠٠ عام ١٩٥٢. والتعليم الثانوي وصل عدد المقيدين به عام ١٩٦٩ حوالي ٢٩٢,١٠٩ طالب وطالبة، مقابل ١٠٩,٧١١ عام ١٩٥٣.

والثانوي الفني بأنواعه المختلفة وصل عام ١٩٦٩ حوالي ١٩٧٠٥٤ طالب وطالبة، مقابل ١٥٥٦٦ عام ١٩٥٣. والتعليم العالي بالجامعات وصل عام ٦٩ - ١٩٧٠ حوالي ١٢٢٨٨٣ طالب وطالبة مقابل ٣٥٠٢٦ عام ١٩٥٢.

والمعاهد العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم وصل عدد طلابها حوالي ٣٤٢٠٢ عام ٦٩ - ١٩٧٠، مقابل ١٥٢٠ عام ١٩٥٢.

وتناقصت نسبة القبول بالثانوي العام حيث كانت في عام ١٩٥٣ حوالي ٨٤,٥%، وصلت إلى ٥٤,٨% عام ٦٩ - ١٩٧٠. والتعليم الفني بأنواعه ازدادت من ١٥,٥% عام ١٩٥٣ إلى حوالي ٤٥,٢% عام ٦٩ - ١٩٧٠. وكذلك عدد طلاب الجامعات تناقص حيث وصل عام ١٩٥٢ حوالي ٩٥,٨% وصل إلى ٧٨,٢% عام ٦٩ - ١٩٧٠، والمعاهد العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم ارتفعت من حوالي ٤,٢% إلى حوالي ٢١,٨% عام ٦٩ - ١٩٧٠^(٩). كما أن نسبة المقبولين من الناجحين في الثانوية العامة والفنية بالجامعات والمعاهد العليا انخفضت بشكل ملحوظ من ٨٩,٣% عام ١٩٥٢ إلى حوالي ٤٨,٦% عام ١٩٦٣، إلى حوالي ٢٩,٨% عام ٦٨ - ١٩٦٩^(١٠).

من ذلك نلاحظ أن عدد المقبولين بالجامعات والمعاهد العليا قد تضاعف حوالي ثلاث مرات، ومع ذلك فالنسبة المئوية للمقبولين من بين الناجحين من المدارس الثانوية نقصت إلى الثلث تقريباً من ٨٩,٣% عام ١٩٥٢، إلى حوالي ٢٩,٨%، أن سوق العمل كان عليه أن يستوعب حوالي ٧٠% من عدد الناجحين في الثانوية العامة والفنية، وذلك على الرغم من تضيق الخناق على خريجي التعليم الفني في الالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا، حيث كانت نسبة قبولهم ضئيلة للغاية.

ثالثاً: إخفاق للسياسة التعليمية... أم لنظرية التوازن؟!

لعل ما اتسمت به الفترة من عام ٥٢ - ١٩٧٤، فيما يتعلق بالتعليم هو طرح شعار "المجانية" حيث بدا الأمر كما لو أن الدولة تطور التعليم وتتيحه لفئات أوسع من الشعب، كهدف في حد ذاته - منزّه عن الغرض - وكحق طبيعي من حقوق الإنسان وكخدمة دون مقابل، إلا أن التعليم بمجانيته والتوسع فيه - بصفة أولية - ضرورة حتمية لتلبية احتياجات الاقتصاد القومي - التعليم كاستثمار، رأس المال البشرى في التوسع في الإنتاج، بما يعنى اتساع دائرة التقسيم الاجتماعي للعمل - كما ونوعاً - بمعنى الاحتياج إلى تخصصات جديدة وإلى كم متزايد يشغل هذه التخصصات، سواء كان ذلك في الفروع العلمية والتكنولوجية بمجالاتها المختلفة أم فروع الإدارة والسكرتارية والقضاء والخدمات الطبية... الخ، ولقد أدى التوسع في التعليم في تلك الفترة إلى إخفاق سياسة التعليم لتحقيق تكافؤ فعلى للفرص التعليمية، أو في فرص الحياة الاجتماعية أو تحرير العقل من الانغلاق والفقر، وتشكيل وعى اجتماعي وسياسي لدى جيل بوليو، وهذا الإخفاق يعزى بالدرجة الأولى إلى إخفاق وفشل نظرية التوازن على الصعيد الاجتماعي والسياسي والتربوي، ولقد شهدت الستينات حركات راديكالية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، تفصح الاتجاه الوظيفي والتوازني وفشل التعليم في تحقيق الأهداف المتوخاة منه، ونود هنا أن نعرض لمظاهر إخفاق السياسة التعليمية في تلك الفترة، والتي هي في جوهرها تجسيد لفشل وإخفاق الاتجاه التوازني والوظيفي في التربية، وهذه المظاهر يمكن إجمالها فيما يلي^(١١):

١- التضخم في عدد الخريجين سواء في الشهادات العالية أو المتوسطة، بما يفيض عن العدد الفعلي المطلوب في العملية الإنتاجية، واحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مما خلق فائضاً واسعاً ومتزايداً يشكل بطالة مقنعة

وعبئاً على الدخل القومي وكان ذلك يعنى إخفاق التخطيط في المجتمع - أو انعدامه بالأحرى - وعدم قدرة النظام السياسي على تطوير البنية الأساسية، بما يعنى خلق وظائف جديدة تستوعب كل الطاقات المتخرجة من النظام التعليمي.

٢- انطوى هذا التضخم على ضحالة تعليمية وعلمية وثقافية، حيث كانت وجهة نظر الدولة وهدفها من هذه العملية ، تلبية الاحتياجات المتزايدة للإنتاج، وتجد وجهة النظر تلك انعكاسها لدى الطلاب وأولياء الأمور في صورة عكسية، وهى تلبية الاحتياجات المعيشية لطالب العلم ولأسرته وبحثاً عن المركز الاجتماعي بعيداً عن روح العلم والثقافة والكفاءة.

٣- انحياز الرأي العام الشعبي فيما يتعلق بالتعليم، ناحية الميادين التي يفضلها المجتمع وتفضلها الدولة وتحيزها - مثل مجالات التعليم العسكري والطبي والهندسة والعلوم - مما خلق صراعاً تنافسياً حاداً من أجل الوصول للمقعد الدراسي مهما كان الثمن ، بصرف النظر عن القيمة العلمية. فالمقصود لدى الطالب هو المركز الاجتماعي الذي تمثله تلك الميادين. ولقد كانت هذه المسألة أحد أهم الأسباب المباشرة لظاهرة الدروس الخصوصية كعامل مساعد على التفوق الدراسي أو حتى الوصول للمستوى الذي يسمح بالوصول للمقعد الدراسي المرغوب فيه.

٤- تزايد هجرة الكفاءات العلمية التكنيكية حيث تضيق المجالات عن استيعابها بالإضافة إلى تدخل عوامل أخرى غير الكفاءة العلمية في تحديد الموقع المناسب وشغله وأهم هذه العوامل ترجيح كفة أهل الثقة دون أهل الخبرة مما رسخ السيطرة الإدارية البيروقراطية على المجالات العلمية والثقافية - وتسبب ذلك في أزمة المثقفين في مطلع الستينات - ومثلت ولا زالت تمثل هجرة الكفاءات ناتجاً قومياً ضائعاً ومفقوداً بعيداً عن خدمة المجتمع والدولة، وأصبح نظام التعليم، عامل طرد واستبعاد لتلك الكفاءات بعد تدريبها وتأهيلها.

٥- يتضح من خلال الوقائع الفعلية والأرقام والإحصائيات، أن سياسة التعليم كانت متجاوزة للحدود الفعلية المطلوبة من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية.. وإلا ما معنى كون تخصصات معينة تحتاج لعدد معين من الخريجين يتقدم إليها أضعاف ذلك العدد المطلوب؟! - أننا نرى أن ذلك يعد من الناحية الجوهرية أن الدولة توسعت في شعار مجانية التعليم بدوافع وأسباب تتجاوز حدود احتياجات الإنتاج من ناحية، واحتياجات التعليم من الناحية الأخرى. هذه الدوافع والأسباب السياسية تتمثل في توجه الدولة إلى كسب رضا مختلف فئات كبيرة من الشعب المصري - الطبقة الوسطى والصغيرة تحديداً - وذلك من خلال منحهم حق التعليم وتسهيل التعليم أمامهم كمجال للقيمة العيش، وذلك من أجل الاستقرار الاجتماعي، لقد كان التعليم أحد الميادين الكبرى - بجانب ميادين أخرى أقل أهمية - التي شهدت تحقق هذا الاحتياج من جانب الدولة ولم يكن تفكير النخبة السياسية يصل إلى أن هذا ينطوي على تناقض أكيد، مادامت فرص العمل الفعلية لا تتناسب مع الأعداد المتزايدة من المتعلمين، وهذا يرجع لسوء التخطيط، وفشل خطط التنمية في استيعاب الخريجين، ولا يعنى بأي حال أن الأعداد المتزايدة تعود إلى خلل في بنية النظام الاقتصادي الاجتماعي السياسي، لأن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية لم يعد يعنى إتاحة الفرصة للدخول في النظام التعليمي، ولكنه في ذات الوقت وجود فرص متساوية ومتكافئة في الحياة، في العمل والإنتاج، والمساهمة في بناء المجتمع.

٦- كانت النخبة السياسية تتدخل في اتخاذ القرار التربوي الخاص بسياسة التعليم، حينما كانت ترى أن هناك ضغطاً شعبياً معيناً على فتح الباب على مصراعيه أمام الأعداد الغفيرة المتقدمة للتعليم العالي والجامعي، كانت الدولة تهدف من وراء ذلك إلى كسب تأييد الطبقات الوسطى والصغيرة تحديداً، والتي عبرت عنها أيديولوجياً، ونتيجة لهذا الضغط الشعبي قامت الدولة بتحويل

المعاهد العليا إلى كليات جامعية، تحت هذا الضغط، وتلبية لمطالب فئات اجتماعية معينة ، بذلك كرست النخبة السياسية الانحياز إلى التعليم النظري العالي، لماله من بريق اجتماعي وثقافي، ولم تطرح شعار العمل شرف وواجب، إلا للفئات الدنيا - الطبقة العاملة - باعتبارها هي المؤهلة اجتماعياً للقيام بالعمل اليدوي والمهني.

٧- لم تهتم النخبة السياسية الحاكمة بالتعليم الفني، الاهتمام الذي كان يجب أن يكون - إلا في حدود احتياجاتها فقط - وجعلت الحوافز كلها أمام التعليم الجامعي والنظري، وكادت تسد الطريق أمام خريجي المدارس الثانوية الفنية في الوصول إلى التعليم الجامعي مما جعل هذه السياسة تؤكد تحيزاً تجاه نوع من التعليم دون الآخر، مما خلق طبقة في التعليم الجامعي والنظري دون التعليم الفني والعملي. ولم تحاول النخبة أن تدفع بحوافز مالية في الأجور والترقي الوظيفي أمام خريجي التعليم الثانوي الفني، وقصرت ذلك على خريجي التعليم العالي النظري، مما ترتب عليه وجود انحياز شعبي وحكومي تجاه التعليم النظري والعالي، وظلت النظرة إلى التعليم الفني نظرة طبقية وغير محترمة، على الرغم من الشعارات التي رفعت حول احترام العمل اليدوي.. العمل شرف.. العمل واجب.. الخ.

٨- إن التوسع التعليمي الذي تم، لم يكن على علاقة وثيقة ومباشرة بالتوسع الاقتصادي ولا ببرامجه كانت مرتبطة بحاجات تطور التقسيم التقني للعمل. فالتوسع الزراعي قام على التوسع في الملكيات الصغيرة، والزراعات التصديرية، وهو يعتمد في تأمين إطارته على الخبرة الفلاحية التقليدية التي بقيت حتى اليوم أكثر أهمية دون شك، وأكبر وزناً في تسيير الجهاز الإنتاجي الزراعي من المهندسين الحديثين. لم يكن القطاع التصديري في ضيقه الشديد بالمقارنة مع الزراعات التقليدية، وفي نوعيته كإقتصاد أحادي المحصول،

يتطلب تطوير إطارات زراعية هامة كان يعتمد بالعكس على الخبرة التقليدية من جهة وعلى الخبرة الأجنبية العالية المتجسدة في استيراد التقنيات الزراعية مباشرة من الخارج من الجهة الثانية. وهذا يفسر لنا الأعداد الهائلة الزائدة عن الحاجة من خريجي كليات الزراعة والمعاهد العليا الزراعية، طوال فترة الستينات وما بعدها^(١٢).

والوضع نفسه يقال عن الصناعات التحويلية القليلة آتى نشأت وبشكل خاص صناعة النسيج التي استوردت الآلات وأعدت احتواء الحرفيين القدماء بسهولة بالغة، نظراً لعمق الخبرة التقليدية في هذا الميدان، ولم يتم توسع حقيقي اقتصادي إلا في القطاع التجاري وقطاع الخدمات والذي لم يستطع أن يستوعب الخريجين الجدد، وحتى الذين عملوا به لم يكونوا بحاجة إلى المستويات التعليمية التي تلقوها.. وبذلك حدث الازدواج بين نوع العمل ومستوى الدراسة، ونشأت البطالة بأنواعها.

٩- تحول النظام التعليمي من جديد إلى أداة سياسية - أيديولوجية - مباشرة لخلق شروط تجديد السلطة القائمة، أي أنه يقوم بوظيفتين أساسيتين: تخريج نخبة - أداة بيد السلطة - هي ثمرة تفوق الأقلية الداخلة إلى نظام التعليم من جهة، وتكوين أغلبية ساقطة وأمية، من جهة ثانية، ولكنها خاضعة، ومفككة الوعي وبدون علم أو تربية أو ثقافة. عناصرها في التحليل الأخير قاعدة الانتهازية والوصولية في المستقبل. وحتى تحقق السياسة التعليمية ذلك، سعت إلى انتزاع نظام القيم الإنسانية من عقول العناصر الداخلة في النظام التعليمي من الطبقات الشعبية والصغيرة، وزرع المصلحة الفردية والامتهان وفقدان الكرامة واحتقار الإنسان والإيمان بالمنفعة المباشرة وحدها. أي في تحطيم القاعدة التقليدية من القيم والمثل التي ظلت تعمل إلى وقت قريب على خلق تضامن شعبي عميق بالمعنى الصحيح للكلمة.

١٠- استندعى تفكير النخبة السياسية تعميق الأمية والمحافظة عليها وتخليد الجهل وإقناع الناس به، وآلية هذا الاحتكار بسيطة جداً: فالجهل بموضوع يصبح جهلاً بكل المواضيع، والأغلبية الأمية التي تجهل بالطبع أمور الفيزياء والكيمياء الحديثة، تبدو كما لو كانت غير قادرة أيضاً على إدراك مصالحها السياسية، ولا بد من قيادة أيديولوجية، أي نخبة تعرف كل شيء وتترك بواطن الأمور، وكان ذلك متسقاً مع الفكرة الكاريزمية وعبادة الفرد وتكريس اللاوعي وتسليم الأمور لله وللحاكم بعد ذلك. وبذلك تحول التعليم إلى قناة أساسية للصعود الاجتماعي، أي إلى مصدر سلطة جديدة نابعة من احتكار المعارف العلمية أو النفوذ المحدود إليها، ويفسر ذلك إلى حد كبير لماذا يظهر الإنتاج الفكري هنا، كإنتاج أيديولوجي بالدرجة الأولى، كإنتاج للأيديولوجيا وليس للبحث العلمي.

١١- تكريس طبقية التعليم، وذلك على الرغم من الشعار الأيديولوجي الذي رفع، وهدف إلى إذابة الفوارق الطبقية، ولقد تركزت طبقية التعليم من خلال انتشار التعليم الخاص والتعليم الأجنبي ومدارس اللغات، واعتماد الاختبارات كأداة للتصفية ولفرز الطلاب وتوزيعهم على مراحل التعليم وأنواعه، طبقاً لهذه القاعدة.

لقد لعبت نظرية التوازن في الحقبة الناصرية في مجال التعليم وسياسته دوراً أيديولوجياً في تعزيز هيمنة النخبة السياسية وتعمية وعي الناس حول حقيقة وجود الأشياء فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية، قول سيجرب عليه نتيجة أيديولوجية مؤداها: أن نجاح الفرد في المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله في التعليم. وهذا القول ينطوي على قوة إقناعية زائفة للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه بريئة تماماً من أي

فشل يتعرض له: فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه، في اقتناص الفرصة المتكافئة التي توفرت له في المدرسة. والقول: بأن المعرفة التي تقدم في المدرسة تؤثر في رفع المستوى الاقتصادي للفرد والمجتمع، هو نمط من أنماط الأيديولوجيا التي تزيف الوعي الاجتماعي على مستوى الفرد والمجتمع. ذلك أنه سيترتب على هذا القول نتيجة مغلوطة مؤداها: أن مشكلة الفقر التي تعاني منها الطبقات الشعبية والمعدومة في المجتمع هي مشكلة فقر في امتلاك المعرفة، وليست مشكلة استغلال اقتصادي تعاني منه هذه الطبقات (٢٧).

من قهر الطبقات العليا لها في تحالفها مع غيرها من الطبقات المستغلة أو في ارتباطها بنظام اقتصادي محلي أو عالمي يكرس الاستغلال وقهر الطبقات المعدومة.

وبذلك لم يكن إخفاق المشروع النهضوي التناصري، إلا تعبيراً عن إخفاق نظرية التوازن، وفشل البرجوازية الصغيرة في إنجاز مهامها الوطنية، ولقد انعكس ذلك على ساحة العمل التربوي والتعليمي وأدى بشكل طبيعي إلى مزيد من التدهور ومزيد من التناقض الطبقي، وتكريساً للتبعية للنظام الرأسمالي في المرحلة التالية.

الهوامش والمرجع :

- ١- برهان غليون ، مجتمع النخبة، (بيروت ، معهد الإنماء العربي، ١٩٨٦) ص ١٩.
- ٢- المرجع السابق ، ص ١٥٣.
- 3- L'paulston, R. **Conflicting theories of social and Educational change**, (Pittsburgh:Uni. Of Pittsburgh,1976), p 25.
- 4- Karable, J.and A.H. Halsey **Power and Ideolog in Education**, N. Y.(Oxford Uni. Press, 1977), pp.12 – 15.
- ٥- حسن البيلالوي، "تحرير الإنسان في الفكر التربوي - دراسة في تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية " في الديمقراطية والتعليم في مصر (القاهرة، دار الفكر المعاصر، ١٩٨٦).
- ٦- كمال الدين حسين، منهاج الثورة في التربية والتعليم (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، إدارة الشؤون العامة، ١٩٥٥)، ص ١٠ - ١٨.
- ٧- وزارة التربية والتعليم، سياسة التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة (القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٦١)، ص ١٢٦.
- ٨- في ٢٣ أكتوبر عام ١٩٦٥ تم تشكيل لجنة وزارية للقوى العاملة برئاسة الدكتور محمد عبد القادر حاتم نائب رئيس الوزراء للثقافة والإرشاد القومي والسياحة، وعضوية السيد / السيد محمد يوسف وزير التربية والتعليم والمهندس محمد صدقي سليمان وزير السد العالي. وتحدد اختصاص هذه اللجنة بالنظر في تقديرات احتياجات الخطة من القوى العاملة بفئاتها المختلفة. وفي دراسة سياسة التعليم في جميع مراحله، واقتراح الوسائل اللازمة لكي تخدم هذه السياسة احتياجات الخطة، كما تختص بتنسيق وتدريب القوى العاملة بين الجهات المختلفة. ولقد خلصت اللجنة في تقريرها بضرورة ترشيد سياسة التعليم والتوسع في التعليم

الفني والحد من التعليم الثانوي العام. ومنذ ذلك التقرير والعد التنازلي بدأ في تقليل الأعداد المتعلمة وترشيدها بما يحقق أغراض الخطة فقط.

- تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم (القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٥) ، ص ١٠.

٩- الجهاز المركزي للتعبئة العامة وإحصاء ، المؤشرات الإحصائية (٥٢ - ١٩٧٠) سنوات مختلفة (القاهرة ، ١٩٧٠) ، ص ص ٢٠٠ - ٢٠٤.

10- Hyde, G. P. E., Education in Modern Egypt. Ideals and Realities, (London: Routledge Kegan Paul (1978), p. 89.

١١- شبل بدران، الثورة والتعليم، (الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٨٥)، ص ص ١٦٠ - ١٦٣.

١٢- برهان غليون، مجتمع النخبة، مرجع سابق، ص ٢٤٩.

السياسة التعليمية والنظام السياسي (١٩٧٤ - ١٩٨٩)

أ.د. شبل بدران

" وفي حقيقة الأمر فإن التبعية التربوية تسهم في "تنمية التخلف" وهي إحدى الأدوات الرئيسية الأكثر دهاءً واستتاراً، والأكثر خطورة وأهمية في تحقيق اندماج المجتمعات النامية في النظام الرأسمالي العالمي.

إن ما يبدو من انعدام فاعلية النظام التربوي في علاقته بالبناء الاجتماعي والاقتصادي ليس في حقيقة أمره انعداماً للفاعلية على الإطلاق، ولكنه مظهر ونتيجة مباشرة لموقف التبعية.

وكثير من المعايير المستخدمة للإشارة إلى تخلف الأنظمة التعليمية بالعالم الثالث، كارتفاع نسب الأمية أو انخفاض نسب المنتظمين بالتعليم، أو انخفاض متوسط تعليم القوى العاملة كلها في حقيقتها معايير مضللة. فأنظمة التعليم في الدول التابعة صور من الأنظمة التعليمية لدول المركز وتخدم صوراً من البناءات الاقتصادية لدول المركز.

حيث أن هذه الدول تعاني من التبعية، فإن البناءات الاقتصادية الحديثة بها تخدم فقط حفنة بسيطة من المواطنين والمدارس الموجهة لهذه البناءات الاقتصادية لا يمكنها أيضاً سوى خدمة مجموعة صغيرة من المواطنين، وهكذا تأخذ المدارس على عاتقها مهمة "انتقاء" وتنسيق "وفرز" الطلاب بدلاً من دورها الطبيعي بوصفها وسائط لتحقيق إمكانياتهم

(كمال نجيب: ١٩٨٥، ص ٩)

بدلاً من المقدمة :

لعلنا الآن نكون في احتياج إلى البرهنة، على العلاقة الجدلية بين البنية المعرفية للنظام السياسي والتربية، الذي ساد خلال الفترة من عام ١٩٧٤- ولأن حيث أن التوقف لا يعنى أكثر من الانتهاء من البحث والدراسة، ولكننا مازلنا نزع أن البنية المعرفية للنظام السياسي مازالت صامدة ولم يصبها أي تغيير، سوى تغيرات تؤدي بالضرورة نحو تجذير التبعية والذوبان في فلك النظام الرأسمالي العالمي، ولعل ذلك سوف يعجل بالخصخصة في مجال التربية والتعليم والنزوع نحو رفع الدولة يدها عن التعليم، وتركه كسلعة في سوق العمل، يستهلكها من يستطيع أن يتحمل ثمنها الباهظ.. وفي السطور التالية سوف نلقى الضوء على العلاقة بين البنية المعرفية للنظام السياسي وتوجهات السياسة التعليمية في تلك الفترة.

الأيدولوجية السائدة... والسياسة التعليمية :

لم يكن التعليم غائباً أبداً عن توجهات النظام السياسي وأيدولوجيته طوال الفترة المشار إليها، بل كان حاضراً في عمق وعي النظام السياسي، على اعتبار أنه أحد أجهزة الدولة الأيدولوجية والتي تسير بواسطة الأيدولوجية، وعلى اعتبار أنه موضوع كل أسرة مصرية، تتشغل به وتتفعل معه. وكانت الجذور الجنينية لسياسة التراجع، والتي تم وضعها في الستينات، وتم الحصاد في السبعينيات والثمانينات، من خلال سيناريوهات عديدة، بدأت بتقرير اللجنة الوزارية عن سياسة التعليم عام ١٩٦٥" ومروراً بمؤتمر عام ١٩٧١" التعليم وبناء الدولة العصرية" وتقرير "تطوير وتحديث التعليم في مصر" عام ١٩٨٠، وانتهاء بتقرير "استراتيجية تطوير التعليم في يوليو ١٩٨٧". كانت هذه التقارير والمؤتمرات والاستراتيجيات تهدف في جملتها إلى

تطويع التعليم وجعله أداة أيديولوجية، تحقق مصالح طبقية معينة. ولم يعد حقا أو وسيلة للارتقاء الاجتماعي بل أصبح عبء يثقل كاهل الطلاب وأسرهم. وسنتعرض فيما يلي لتلك السيناريوهات العديدة، إلى جانب القرارات والتصريحات الوزارية والإجراءات التنفيذية المعبرة عن سياسة التعليم وتوجهاته خلال عقد السبعينات والثمانينات، لنرى كيف كان التعليم أحد أهم بنود الخطاب السياسي، وكيف ترجمت سياسته لتفيد في النهاية القادرين على تكلفته بعد تخلي الدولة عن دورها في توفيره وتوسيعه ليستفيد منه الفقراء والكادحين وغير القادرين على تحمل مصاريف التعليم الخاص والأجنبي.

أولاً- ديمقراطية التعليم وديمقراطية النظام السياسي :

قبل الدخول في عرض سيناريوهات سياسة التعليم وتطويره خلال عقد السبعينات والثمانينات، يجدر بنا أولاً أن نقف على مفهوم "ديمقراطية التعليم"، على اعتبار أن هذا المفهوم هو ترجمة حقيقية لديمقراطية النظام السياسي، والذي استمد شرعيته في الحكم من خلال "التعددية السياسية" التي روج لها وتبناها خلال العقدين الماضيين، وعلى اعتبار أن ذلك مكسب شعبي يميز النظام السياسي في تلك الحقبة عن خصائص النظام السياسي خلال عقد الخمسينات والستينات. ونحن هنا ليس مناوئين للخوض في كشف وتحليل مدى صدق شعار: "التعددية السياسية" وترجمته في الواقع الاجتماعي والسياسي المصري، بقدر ما نحن مطالبون بأن نتعرض لمفهوم "ديمقراطية التعليم" باعتباره جزءاً أصيلاً من شعار "التعددية السياسية" ومن بنية النظام السياسي السائد.

في النظم الرأسمالية المتخلفة والتابعة، والتي عانت كثيراً من السيطرة الاستعمارية المباشرة في حقبة سابقة على الاستقلال السياسي والاقتصادي يتحدد شعار "ديمقراطية التعليم" في إطار الحركة العامة للصراع الاجتماعي

والسياسي في المجتمع، حيث تلعب المدرسة والنظام التعليمي برمته دوراً طبقياً تجاه التصفية والفرز الاجتماعي، بحيث لا يتوفر التعليم العالي والعام إلا لأبناء الصفوة والميسورين مالياً.. وذلك على اعتبار أنه كان كذلك إبان فترة الاستعمار المباشر، حينما كانت الروابط مباشرة وعلنية، ولكن في فترة التبعية وفي إطار النظام الرأسمالي العالمي حيث تكون الروابط خفيه ومن خلال وكلاء وشركات متعددة الجنسية، يظل التعليم يلعب نفس الدور ولاسيما في غياب الدور الشعبي وال جماهيري في فضح هذا الدور وكشف أسرارهِ.

وفي التعددية السياسية والتي من المفروض أن تمثل القوى والتيارات السياسية والاجتماعية في المجتمع بأشكال للعمل الجماهيري المباشر، حيث يناط بها كشف هذا الدور وفضحه، وطرح البديل الجاد الذي يحقق العدالة الاجتماعية في الحياة وفي التعليم. هنا يتحدد لديمقراطية التعليم معنى أولياً، هو ضرورة فتح أبواب التعليم بمختلف مراحله، أمام أوسع الفئات الشعبية، وبوجه خاص أمام الفئات الكادحة والمحرومة منه أصلاً بحكم وضعها الطبقي بالذات.

غير أن ديمقراطية التعليم لا تنحصر فقط في تعميمه، وإن كانت تستلزم بالضرورة تعميمه والفارق كبير بين العمليتين. وقد يتخذ هذا الشعار في البدء، في بنية اجتماعية تابعة معنى تعميم التعليم بسبب انتشار الأمية في فئات واسعة قد تكون متزايدة بين أبناء الطبقات الكادحة في الريف بشكل خاص إلا أن الخطأ حصره فيه أي في معناه هذا. فتعميم التعليم في المرحلة الابتدائية وحتى الإعدادية أو الثانوية في ارتباطه العضوي بعملية التحديد المتوسع للرأسمال وبالتالي لعلاقات الإنتاج القائمة يفترض في الوقت نفسه وجود التفاوت فيه كشرط لتحقيقه^(١).

معنى هذا أن التجدد المتوسع للرأسمال يحدد تعميم التعليم بشكل تخاص فيه كل فئة اجتماعية بقدر وبنوع معينين من المعرفة يحددهما وضعها الخاص

في عملية الإنتاج الاجتماعي، أي المكان الذي تحتله في إطار علاقات الإنتاج القائمة.

فتعميم التعليم إذن يقضى على الأمية بمقدار ما يتطلب ذلك تطور الإنتاج الاجتماعي في إطار التجدد المتوسع للرأسمال، إنما هو لا يقضى مطلقاً على التفاوت القائم في التعليم بين أبناء مختلف الطبقات الاجتماعية، بل بالعكس ينطلق منه ويكرسه، أو قل ليكرسه وهنا يكمن الطابع التضليلي "لديمقراطية" البرجوازية في ميدان التعليم .

إن ديمقراطية التعليم ليست في تعميم هذا التفاوت الطبقي فيه، بل في القضاء عليه بشكل يتمكن فيه أبناء الطبقات الكادحة من استخدام المدرسة والجامعة منها وبشكل خاص للوصول إلى معرفة خصت بها الطبقة المسيطرة أبناءها بإقامة مختلف السدود المنيعة في وجه أبناء أعدائها الطبقيين. فالقضاء على التفاوت الطبقي في التعليم، كحصر التعليم الجامعي مثلاً في أبناء الطبقة المسيطرة، لا يكون بأبطال عملية التعليم نفسها أو بهدم الجامعة بل بهدم السدود التي تحصر هذا التعليم بأبناء الطبقة المسيطرة وتمنعه عن الطبقات الكادحة، أي بوضع الجامعة في متناول هذه الطبقات وأبنائها^(٢). وهذا يتطلب إعادة نظر جذرية في البناء الطبقي لنظام التعليم القائم في مصر. كما أن هذا يعد أحد المفاهيم الأساسية لديمقراطية التعليم الحقيقية بعيداً عن الزيف البرجوازي والتبعي السائد .

ثم أن لديمقراطية التعليم مفهوم ثان غير هذا الرفض وهذا الفضح لمبدأ التصفية الطبقية. فدور التعليم في تأمين تحقق هذه العملية من تجدد علاقات الإنتاج لا يقتصر على إقامة السدود المنيعة في وجه الطبقات الكادحة وأبنائها بشكل تتأبد فيه سيطرة الطبقة المسيطرة بتجديدها المستمر، بل هو يمكن أيضاً في إخضاع تطور الوعي الاجتماعي عند مختلف الطبقات والفئات لسيطرة

الأيدولوجية المسيطرة بشكل يتكون فيه وعى كل فئة اجتماعية حسب ما يتطلبه وضعها الاجتماعي في علاقات الإنتاج القائمة من وعى أو أشكال محددة من الوعي، أي حسب ضرورة بقائها المؤيد في وضعها الطبقي هذا.

وفي ضوء هذا الدور الأيدولوجي والطبقي للتعليم، يتخذ مفهوم ديمقراطية التعليم، معنى تحرير التعليم، وبالتالي تحرير المعرفة من سيطرة أيدولوجية الطبقة المسيطرة، وتعديل المناهج والبرامج التعليمية، أي إصلاح التعليم في أفق التحرر من هذه السيطرة الأيدولوجية، وإلغاء التفاوت الطبقي في المعرفة المقدمة للطلاب وفتح أبواب التعليم أمام الفئات والطبقات التي حرمت منه زمنا طويلاً بحكم وضعها الطبقي والاجتماعي.

١- سيناريوهات تطوير التعليم وملامح السياسة التعليمية ١٩٧٤-١٩٨٩:

من خلال ما قدم لمفهوم ديمقراطية التعليم في علاقته بديمقراطية النظام السياسي نستطيع أن نبلور ملامح السياسة التعليمية التي طرحت ونفذت خلال عقد السبعينات والثمانينات، محاولين فيما يلي من صفحات أن نختبر صدق الطروحات الواردة بتلك السياسة، متخذين بعد "ديمقراطية التعليم" بعداً أساسياً في التحليل والقياس، ومحوراً جوهرياً للشروحات الواردة، وذلك على اعتبار أن ديمقراطية التعليم هي بوصلة التوجيه في هذا الجزء من الدراسة.

لقد طرح خلال العقدين الماضيين ثلاث ورقات أساسية صادرة عن وزارة التربية والتعليم، حددت الملامح الرئيسية للسياسة التعليمية، وكانت الورقة الأولى في مطلع السبعينات بشأن "التعليم وبناء الدولة العصرية" ثم تلتها الورقة الثانية في عام ١٩٨٠ بشأن "تطوير وتحديث التعليم في مصر: سياسته وخطته وبرامجه تحقيقه"، ثم طرحت الورقة الثالثة عام ١٩٨٥ بشأن "السياسة التعليمية في مصر" ثم الورقة الأخيرة وهي الأكثر وضوحاً وجراً حيث أن الورقات السابقة ظلت مترددة حياء قضايا ديمقراطية التعليم ومجانيته، إلا أن الورقة الأخيرة

"استراتيجية تطوير التعليم في مصر، يوليو ١٩٨٧"، كانت أكثر هذه الرؤى شجاعة وكشفا للمستور حيال تحويل التعليم كسلعة ورفع الدعم عنه، وذلك تنفيذاً لنصائح وتوجيهات البنك والصندوق الدوليين وتعبيراً عن تردى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية أنها الورقة التي انسجمت مع بنية النظام السياسي الرأسمالي ودورانه في فلك التبعية للنظام الرأسمالي العالمي.

(أ) ففي ورقة "تطوير وتحديث التعليم في مصر"، والتي طرحها وزير التعليم حينذاك، نجد في ص ١١، ١٢ تحت عنوان "مقومات السياسة العامة للتعليم في مصر"، ما يلي^(٣):

- أن التعليم الحديث نظام حياة، يمتد بامتداد حياة الفرد، ويرتبط بتغير دور الفرد في المجتمع.

- أن التعليم الحديث، وإن كان نظاماً له مقوماته الخاصة، إلا أنه جزء من النظام الاجتماعي كله، وهو إذ يتأثر بالأنظمة الأخرى في المجتمع يؤثر فيها أيضاً وذلك يقتضي ضرورة أن تراعى استراتيجيات وخطط تطوير التعليم تشابك وتداخل العلاقات بين التعليم وغيره من الأنظمة الأخرى في المجتمع .

- وفي نفس الورقة ص ١٨ نجد أن المبادئ الأساسية الموجهة لحركة التعليم في مصر ما يلي^(٤):

- التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية : لا يعنى التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية مجرد تكافؤ الفرص وإيصال خدمات التعليم لكل فرد وتمكين هذا الفرد من النمو إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وقدراته الذهنية، وإنما يعنى أيضاً ما هو أهم من ذلك وهو تكوين الشخصية الديمقراطية.

- التعليم من أجل التنمية الشاملة والعمل المنتج: من المسلم به أن التعليم ينبغي النظر إليه في إطار التنمية الشاملة من خلال وظائف أساسية يضطلع بها في هذه التنمية. وتواصل الورقة سرد الإنجازات: ومع استجابة نظام التعليم لكل من

الطلب الاجتماعي والاقتصادي عليه، انتشر انتشاراً واسعاً ليتحول -حقاً وعدلاً- من تعليم للقلة أو الصفوة إلى تعليم شعبي للكثرة.

- زيادة معدلات التنمية الاقتصادية وما يترتب على ذلك من توفير فرص جديدة للعمل المنتج.

- ترشيد التعليم ورفع كفاءته وقدرته على الاستجابة السريعة لمتطلبات التنمية السريعة والمتغيرة، وربطه بالحاجة الحقيقية لخطط التنمية، حتى لا يكون هناك فائض من الخريجين في تخصصات معينة أو نقص في عددهم في تخصصات أخرى.

(ب) كما أننا نجد في الورقة الصادرة في عام ١٩٨٥ تحت عنوان:

"السياسة التعليمية في مصر" بخصوص أهداف السياسة التعليمية ما يلي^(٥):

- الارتفاع التدريجي بقدرة النظام على الاستيعاب، وصولاً إلى الاستيعاب الكامل في إطار أوضاع ونظم تعليمية مناسبة، تحقيقاً وتأصيلاً لمبدأ تكافؤ الفرص، وهو من أهم مبادئ الديمقراطية، وضماناً لحق المواطن في التعليم وإشباعاً لحاجته إلى التربية، وهي حاجة إنسانية أساسية.

- أن التعليم هو أحد المداخل الأكثر فاعلية وأهمية لتأكيد حقوق الإنسان وذلك من خلال ما نص عليه الدستور من أن التعليم حق تكفله الدولة لكل مواطن باعتباره واحداً من مجموعة الحاجات الأساسية اللازمة لكل فرد في المجتمع.

- أن التعليم في مؤسسات الدولة كما ينص الدستور مجاني في مراحله المختلفة بما يحقق العدل الاجتماعي وسد الفجوة الاقتصادية والثقافية بين المواطنين وفي مختلف البيئات الريفية والحضرية.

- أن نشر التعليم -على أوسع نطاق باعتباره حقاً أساسياً لكل مواطن- له دور جوهري في العمل على إرساء المبادئ الديمقراطية وترسيخها.

- أن التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية لا يعنى مجرد تكافؤ الفرص أو إيصال خدمات التعليم لكل فرد وإنما يعنى بالدرجة الأولى تكوين الشخصية التي تعي الصالح العام .

(ج) كما نجد أيضا في الورقة الأخيرة (استراتيجية تطوير التعليم في مصر) والتي طرحت في يوليو ١٩٨٧، وحازت على دعم وتشجيع القيادة السياسية، نجد أن أهم محاور الاستراتيجية في توجيه السياسة التعليمية ما يلي^(٦):

- زيادة فعالية ديمقراطية التعليم.
- التوسع في التعليم الفني والارتفاع بمستواه.
- حسن إعداد المعلم وتأهيله.
- توفير التمويل اللازم للتعليم بجميع مراحله.
- زيادة فعالية الإدارة التعليمية والجامعية من خلال ديمقراطيتها.

ولاشك أن كل الاستراتيجيات والسياسات الخاصة بتطوير التعليم ورسم معالم سياسته، تكاد تكون متشابهة، بل أننا نجد أن نفس العبارات تتكرر رغم التباعد الزمني-إلى حد ما- بينهما، وتصدرت قضية "ديمقراطية التعليم ونشر التعليم وتحقيق الاستيعاب" أهم بنود تلك السياسات، ونحن هنا لسنا بصدد تحليل مفردات تلك السياسات، ولكننا بصدد اختبار صحة تلك المفردات والمقولات التي غلب على خطابها الطابع الإنشائي والبياني، واستخدمت لفظة ومفهوم ديمقراطية التعليم لضرب المكاسب التي تحققت عبر سنوات الكفاح لصالح الفقراء والكادحين، نحن سنحاول أن نرصد حركة الواقع الفعلية، والتي حاول خبراء التربية ورجال السياسة-أيديولوجية النظام- أن يضعوها في كوب العسل، وسنفرد في نهاية الفصل معالجة خاصة- نقدية- للاستراتيجية

الأخيرة، لأنها أتت بحق معبرة عن أيديولوجية النظام السياسي- أيديولوجية التبعية- وكانت الإجراءات والقرارات التالية لها تدعيما لتحويل التعليم إلى خدمة تقدم على طبق من فضة لأبناء الأغنياء وحرمان الفقراء منه. ولعل السطور القليلة تبين ذلك.

ثانيا- مظاهر غياب ديمقراطية التعليم :

هناك العديد من مظاهر غياب الديمقراطية في النظام التعليمي، منها على سبيل المثال، غياب المشاركة الشعبية والوطنية في رسم السياسة التعليمية ذاتها، وفي صنع القرار التعليمي، وفي أسلوب الإدارة التعليمية، ووضع المناهج والخطط والبرامج الدراسية، حيث يقوم بكل ذلك مجموعة من الخبراء- الموظفين- التكنوقراط، ومن مظاهر انعدام ديمقراطية التعليم أيضاً قضايا الرسوب والتسرب والاستيعاب- التمدرس- والمجانية وتكافؤ الفرص التعليمية وازدواجية النظام التعليمي.. الخ ونحن هنا سوف نعرض للقضايا الأخيرة فقط (الاستيعاب - التمدرس- والتسرب والرسوب والمجانية) باعتبارها من أهم المظاهر الكاشفة لغياب ديمقراطية التعليم والتي هي ذات الوقت جزء أصيل من شعار التعددية السياسية للنظام السياسي.

١- الاستيعاب- التمدرس:

بصدور التقرير الخاص بسياسة التعليم في عام ١٩٦٥، والذي حاول أن يوائم بين سياسة التعليم وخطط التنمية، تم طرح الأفكار الجنينية لمحاولة "ترشيد التعليم" والحد منه بحجة وجود أعداد زائدة عن الحاجة في بعض التخصصات. وأعلن أن عام ١٩٧٠ سيكون عام الاستيعاب الكامل لكل الأطفال البالغين سن السادسة، إلا أن الدولة لم تستطع أن تحقق الاستيعاب الكامل، لا في عام ١٩٧٠، ولا في غيره، وللكن. وحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم-

مع التحفظ الشديد عليها- لعام ١٩٧٨/٧٧، بلغت نسبة الاستيعاب ٨١،٩ % وأن نسبة الاستيعاب بالمدارس الرسمية والمعانة بلغت ٧٢،٩ % من جملة الملزمين (٦-٨ سنوات) وبالمدارس الخاصة بمصروفات ٤،٧ % (٧) وهذه النسب تهبط في الريف عنها في المدن وفي الأحياء الشعبية والقرى التي لا توجد بها مدارس إعدادية. ولاشك أن أكثر من ثلث الأطفال في سن الإلزام لا تجد الدولة لهم مكانا في المدرسة الابتدائية، أما أبناء الأسر الميسورة فتقصد بهم مدارس الحضانة ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية، ويترك أبناء الفقراء للشارع، حيث لا يجدون ثمنا لنفقات دور الحضانة ومدارس اللغات.

وهذه النسب السابقة في انخفاض مستمر، ففي تصريح وزير التعليم لجريدة أخبار اليوم في ١٥/٩/١٩٧٩ يقول: بالرغم من التوسع الكبير في التعليم الابتدائي واستيعابه لما يقرب من ٤،٣ مليون طفل يمثلون ٧٥ % من مجموع أطفالنا في سن ٦-١٢ سنة. إلا أن هناك ما يقرب من المليون طفل في هذا السن لا يتلقون أي تعليم نظامي. كذلك لم يتحقق التكافؤ المطلوب بين الريف والحضر والذكور والإناث حيث تصل نسب الذكور إلى ٦٠ % بينما لا تتجاوز نسبة الإناث ٤٠ % كما أن ٥٠ % من مدارس المرحلة الابتدائية تعمل بنظام الفترتين . وفي المرحلة الثانوية بلغ عدد طلاب التعليم الثانوي العام حوالي ٤٤٣ ألف طالب، مقابل ٤٩٣ ألف طالب بالتعليم الفني، أي بنسبة ٤٧ : ٥٣ % إلا أن الضغوط الشعبية والسياسية المستمرة بالإضافة إلى التوسع في التعليم الخاص تحول دون تضيق أبواب التعليم الثانوي العام.

وكذلك يضم التعليم الجامعي والعالي نحو ٤٠٠ ألف طالب يمثلون ١٠ % من شريحة العمر ١٩-٢٢ سنة وسيكون عام ١٩٨١ عام الاستيعاب الكامل!! (أخبار اليوم ١٥/٩/١٩٧٩).

وفي تقرير عن تطوير وتحديث التعليم والذي قامت به اللجنة المصرية الأمريكية الصادر عام ١٩٨٠ نجد أن نسبة الاستيعاب في التعليم الابتدائي حوالي ٦٨,٢% ونسبة الاستيعاب في التعليم الإعدادي حوالي ٥٨% أي أن ٣٢% من شريحة العمر (٦-١٢)، ٤٢% من شريحة العمر (١٢-١٥) ليسوا في المدارس ومعنى هذا أن هناك ٣ مليون طفل ليسوا أصلاً في أي مدرسة ، وهي نسبة ذات دلالة في مجتمع تعدادة ٤٠ مليون كما يؤكد على ذلك التقرير نفسه.

والجدول التالي يوضح نسب الاستيعاب في الفترة من عام ١٩٨٥/٨٤ لفئة العمر ٦-١٨ سنة ونجد أن الأرقام جد متناقضة ولا تدل على تقدم يذكر لجهود الدولة ونظامها السياسي نحو تحقيق شعار الذي رفع خلال العقدين الماضيين من تحقيق الاستيعاب عام ١٩٧٠، ثم في عام ١٩٨١ وإعمالاً لمبدأ ديمقراطية التعليم ونشره على أكبر قطاعات ممكنة من الشعب وهي القطاعات المحرومة منه أصلاً.

جدول رقم (١)

نسبة استيعاب التلاميذ بالمدارس في الفئات العمرية

من ٦-١٨ سنة بمراحل التعليم المختلفة للعام الدراسي ١٩٨٥/٨٤

الفئة العمرية	عدد الأفراد في الفئة العمرية	عدد التلاميذ	نسبة المتعلمين في المرحلة %
من ٦-١٢ سنة	٧,٠٤١,١٨٥	٥,٦٨٠,٥٢٨	٨٠,٦٨%
من ١٢-١٥ سنة	٣,٤٢٨,٤١٦	٢,٠٠٠,٠٨٧	٥٨,٣٥%
جملة المرحلة الأولى	١٠,٤٦٩,٦٠١	٧,٦٨٠,٦١٥	٧٣,٣٥%
من ١٥-١٨ سنة (المرحلة الثانوية)	٣,٠٠٨,١٩٦	١,١٤٤,١٤٧	٤٨,٠١%

وبقراءة الجدول السابق، قراءة سوسي وتربوية، يتضح لنا مدى إخفاق السياسة التعليمية عن استيعاب الأطفال الذين يجب استيعابهم في فئات عمرهم في المراحل الدراسية المختلفة. ففي المرحلة الابتدائية بلغت نسبة الاستيعاب ٨٠,٦٨% أي أن هناك حوالي ٢٠% من أطفال فترة العمر من ٦-١٢ سنة خارج جدران المدرسة، وهو ما يعادل حوالي ٢,٥ مليون طفل يلقي بهم في الشارع أو الورش، أو يكونوا مواطنين مشوهين عاجزين عن التكيف مع المجتمع، هذا بالنسبة إلى الفقراء منهم، أما الأغنياء فإن نظام التعليم ترك لهم الحضانات ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية حتى ليكون مصيرهم، مصير الفقراء، وفي المرحلة الإعدادية ككل بلغت نسبة الاستيعاب حوالي ٥٨,٣٥% هذا العدد لا يتضمن تلاميذ التعليم الأزهرى المقيدين بالمرحلة الابتدائية أي أن هناك حوالي ٤٢% من جملة الأطفال في سن ١٢ - ٢٥ خارج جدران مقاعد المدرسة وهو ما يعادل ١,٥ مليون ونصف طفل ناهيك عن أعداد المتسربين والتي تصل أحيانا وحسب أقل الإحصائيات تقاؤلا ما بين ١٥-٢٠% وفي المرحلة الثانوية تصل نسبة الاستيعاب حوالي ٤٨% أي أن هناك ٥٢% من جملة عدد التلاميذ في هذه السن ١٥ - ١٨ سنة خارج معاهد الدراسة، وهو ما يعادل ٢ مليون طفل تعجز المدرسة الثانوية عن استيعابهم. وهذا يعنى بعبارة أخرى، أن عدد الأطفال المنخرطين في نظام التعليم ما قبل الجامعي يعادل ١٣ مليون طفل، ولا تستوعب المدارس منهم سوى ٨ مليون، وأن هناك خمسة ملايين طفل أخفق نظام التعليم وسياسته عن استيعابهم على مدى عقدين من الزمان، وعلى الرغم من المعونات والقروض والدعم والتبعية للنظام الرأسمالي، إلا أن كان كل ذلك كان لمصلحة الصفوة وأبنائها ولم تستفد منه الطبقات الفقيرة والشعبية شيئا، ولكنها وحدها هي التي تتحمل عبء تلك الديون.

ولو عقدنا مقارنة بين عامي ١٩٨٦/٨٢، سنجد أن الإحصائيات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم تشير إلى الحقائق التالية:

لقد بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائي لعام ١٩٨٢ حوالي ٥,١٨١,٦١١ كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإعدادي حوالي ١,٨٤١,٠٨٥ طالب، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوي بجميع أنواعه ودور المعلمين حوالي ١,٣٣٩,٠٦٩، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالجامعات والمعاهد العليا حوالي ٠,٦٦٦,٦٠٠، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بجميع مراحل وأنواع التعليم الجامعي وما قبل الجامعي حوالي ٩,٠٢٨,٣٦٥، وذلك في حين أن الطلاب الذين في فئة العمر ما بين ٦-٢٢ سنة، وهي شريحة العمر التعليمي حوالي ١٤,٢٧٥,٠٠٠ أربعة عشرة مليوناً وربع مليون^(١١).

يتضح لنا أن هناك حوالي خمسة ملايين طفل خارج جدران المدارس ومعاهد العلم والمعرفة الأساسية، ويحرمون من التعليم أو لا تتاح لهم فرصة لكي يدخلوا النظام التعليمي (وهي نسبة قريبة من إحصائيات ١٩٨٥/٨٤) ولو حسبنا إلى جانب ذلك نسبة التسرب من التعليم وهي تتعلق بالظروف الاقتصادية المتدنية والقاسية للأسر الفقيرة، بمعدل ٢٠-٢٥% في المرحلة الابتدائية وحدها لقفز الرقم إلى حوالي ستة ملايين بدلاً من خمسة، ولاشك أن هذه النسبة مرتفعة للغاية.

وفي عام ١٩٨٦ نجد الصورة على ما هي عليه تقريباً، أي أن جهود خمسة أعوام لم تحقق الهدف المنشود، وهو إتاحة الفرصة لمن لهم حق الالتحاق بالنظام التعليمي، حيث بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائي حوالي ٦,٠٣٥٩,٩٤٢، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإعدادي حوالي ٢,٢٧٠,٣٣٥، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوي بأنواعه ودور المعلمين والمعلمات حوالي ١,٩١١,٣٤٠، كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم

الجامعي والعام الحالي ٦٠٠,٦٦٦,٠٠٠، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالنظام التعليمي من أوله إلى منتهاه حوالي ١٠,٨٨٨,٢٣٧ وفي المقابل بلغت نسبة الأطفال الذين يقعون في فئة العمر ما بين ٦-٢٢ سنة وهي مرحلة التعليم حوالي ١٦,٣٢٩,٠٠٠، معنى ذلك أنه في عام ١٩٨٦، زاد عدد الطلاب المقيدين بمراحل التعليم في عام ١٩٨٢، حيث بلغوا حوالي عشرة ملايين وثمانمائة ألف، في حين بلغ عدد الطلاب في فئة العمر من ٦-٢٢ سنة حوالي ١٦,٣٢٩,٠٠٠.

أي أنه يوجد خارج جدران المدرسة ومعاهد العلم والمعرفة الأساسية نحو خمسة ملايين ونصف مليون طفل يحرمون من أبسط حقوقهم في تحصيل العلم والمعرفة التي يجب على الدولة أن توفره لهم، لكي يكونوا مواطنين قادرين على خدمة قضايا الوطن والمساهمة والمشاركة في عملية صنع القرار وتدعيم البنية الاقتصادية والسياسية^(١٢).

وفي آخر الإحصائيات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لعام ٨٦/١٩٨٧. تؤكد أن نسبة الاستيعاب قد ازدادت من ٨٢,٥% عام ٨١/١٩٨٢ إلى حوالي ٩٦% عام ٨٦/١٩٨٧. وفي تقديرنا أن مثل هذه الزيادة غير صحيحة، وقبل أن نوضح أسباب ذلك يجدر بنا أن نذكر أنه لا توجد بالخطة الخمسية ٨٢/١٩٨٣-٨٦/١٩٨٧ تعريف لتعبير - الملزمين - ويبدو أن المقصود هم من بلغوا سن السادسة في أول أكتوبر، مع أن الملزمين في الحقيقة يكونوا أقل من السادسة بشهور قليلة، ويمتدون إلى من يدخلون السنة الأولى الابتدائية، وهم في سن السابعة، وبالطبع فإن المقصود من تضيق تعريف الملزمين هو تصغير المقام لتكبير النسبة. وهكذا يمكن الوصول إلى هذه النسبة الوهمية ٩٦% ولعل أبلغ دليل على ذلك ما ورد في تقرير وزير التربية والتعليم (استراتيجية تطوير التعليم في مصر) من أن أعداد المقبولين في الصف الأول الابتدائي لعام ٨٦/

١٩٨٧ إذا أُضيف إليها عدد المقبولين في المعاهد الأزهرية الابتدائية لنفس العام، نجد أن المجموع يتجاوز عدد الملزمين في نفس العام. ومعنى هذا أن نسبة القبول في الصف الأول فاقت ١٠٠%، وبالطبع فإن السبب في هذا كله هو اللجوء إلى خفض أعداد الملزمين بقصرهم على من بلغوا السادسة بالضبط في أول أكتوبر^(١٤).

وإذا كان النظام السياسي غير قادر برؤيته لتطوير التعليم وتحديثه خلال العقدين المنصرمين، من تحقيق نسبة استيعاب تقارب ٩٥%، فإن إخفاقه في ذلك يأتي تحت مبررات واهية، وهي عدم وجود إمكانيات مادية ومالية، وأن هناك فائضا في الخريجين لقد بلغت ميزانية التعليم لعام ١٩٧٧ حوالي ٢٨٠ مليون جنية تمثل نحو ١٢% من إجمالي الميزانية العامة للدولة (في حين أنها في دول أخرى مناظرة لذات الظروف الاقتصادية لا تقل عن ٢٠%(١٥) وفي عام ١٩٨٨ بلغ إجمالي ما ينفق على التعليم حوالي ٢ مليار جنية بما يعادل ٩% من إجمالي الميزانية العامة للدولة، وهي نسبة ضئيلة جدا للإنفاق على التعليم لاتصل إلى ربع ما ينفق على القوات المسلحة، والتعليم لا يقل أهمية عنها فإذا كان يناط بالقوات المسلحة الدفاع عن الوطن ضد الأعداء الخارجيين، فإن التعليم هو القادر على توعية وتنقيف الأفراد بما فيهم أفراد القوات المسلحة.

٢- التسرب :

والقضية ليست في قدرة النظام التعليمي على الاستيعاب فقط، فهناك بعد آخر هو التسرب، الذي يرجع بالدرجة الأولى إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والمدرسية والتي تخص الأسر الفقيرة دون سواها.. والإحصائيات الرسمية في ذلك تشير إلى:

- أن ظاهرة التسرب من المظاهر التي تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر وخصوصاً في القرى عنها في المدن، وتبرز هذه الظاهرة في الأحياء الشعبية من المدن التي يتسم سكانها بقله الدخل، وتخفض أو تكاد تنعدم في الأحياء الراقية والمرتفعة الدخل. كذلك فإن هذه الظاهرة أكثر ظهوراً في القرى البعيدة عن مواقع المدرسة، وبصفة خاصة في القرى النائية، كما أنها أكثر وضوحاً بالنسبة للبنات عنها للبنين وعلى الأخص في الريف وبين الأوساط محدودة الدخل.

- كما تؤكد نتائج الدراسات التي أجريت على ظاهرة التسرب للعام الدراسي ١٩٧٢/٧١ - ٧٦ - ١٩٧٧ على ما يلي^(١٦):

- أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين ٤٥,٦% وأقل نسبة بين أبناء التجار ٣,٤% أما أبناء العمال فكانت ٣٢,٦% وأبناء الموظفين ٦,٧% وأن أعلى نسبة تقع في الأسر التي عدد أفرادها ٥ أفراد ٢٥,٢% ثم ٤ أفراد ٢٢% يلي ذلك الأسر التي عددها ٧ فأكثر والتي عددها ٣، حيث نبلغ في كلا الحالتين ١٥,٤% وأقل نسبة في الأسر التي عددها أقل من ثلاثة أفراد ٦,٧% وتتفاوت في القرى المختلفة.

- أن الفقر ومستوى المعيشة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي له تأثير على تسرب التلاميذ حيث أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لذوى الدخل المرتفع بينما ٣٧,٥% لذوى الدخل المتوسط ٥٦,٢% لذوى الدخل المنخفض.

- أن حجم التسرب في التعليم الأساسي لعام ١٩٨٤/٨٣ = إجمالي الأطفال في سن الإلزام (التلاميذ المقيدين في مدارس التعليم الأساسي + تلاميذ المدارس الخاصة + تلاميذ المعاهد الابتدائية والإعدادية = ١٥ مليون - (٧,٢٣٤,٩٩٨ + ٢٣٦,٧٣٤ + ٢٣٦,٤٠) = ١٥ مليون طفل - ٧,١٨٧,١٣٣ معنى ذلك أن حجم التسرب من التعليم الأساسي (من مرحلة العمر ٦-١٥ سنة) تعادل (٢٥% من

إجمالي الأطفال في سن الإلزام في البلاد^(١٧) وفي دراسة للمركز القومي للبحوث التربوية والبنك الدولي- مارس ١٩٨٠، جاء فيها أن نسبة التسرب من التعليم الابتدائي ٢٩% بنين، ٣٣% بنات (الأهالي ١١/٢/١٩٨٣).
- ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسرب- حسب بيانات الوزارة- من التعليم الابتدائي تعاني منها الأسر الفقيرة ٤٠% من عدد السكان، وسكان الأحياء الشعبية والفقيرة، حيث أن دواعي التسرب اقتصادية واجتماعية بالدرجة الأولى، وتنتفي في الأحياء الراقية حيث يسكن أصحاب الثروة والسلطة وأصحاب الدخل المرتفع والقادرين على تحمل نفقات التعليم أيا كانت هذه النفقات .

٣- المجانية :

وفي ظل هذا المناخ يأتي الهجوم على المجانية باعتبارها سبب مشكلات التعليم المصري فيصرح وزير التربية والتعليم بترشيد المجانية وفرض رسوم على الطلاب الراسبين وعدم السماح لهم بإعادة السنة الدراسية، بدعوى أن هذه نتائج مؤتمرات علمية وسياسية

للتطوير شارك فيه خبراء من أمريكا وأوروبا وكليات التربية في مصر ويؤكد الوزير في نفس التصريح تخفيض أعداد المقبولين بالجامعات خلال السنوات الثلاث الأخيرة (٨٢-١٩٨٥) حيث يقف القبول عند ٨٦ ألف طالب وطالبة كل عام رغم تزايد أعداد الناجحين في الثانوية العامة ولقد انخفضت أعداد المقبولين بصورة ملحوظة في عدد من الكليات على رأسها كلية الطب، التي انخفض عدد المقبولين بها خلال ست سنوات من ٧ آلاف طالب إلى ٢٨٠٠ أي أقل من ٥٠% وفي الهندسة من ٩ آلاف إلى ٦ ألف طالب. وفي الزراعة من ٧٠٠٠ إلى ٥٥٠٠ (الأهرام ١٠/٤/١٩٨٥).

ومع تزايد الهجوم على المجانية ومحاولة الحد منها ، عقدت جريدة

الأهرام ندوة ضمت لفيف من رجالات الدولة وخبراء التربية، ومؤيدي إلغاء المجانية، وفيها اقترح وكيل وزارة التربية والتعليم للتنمية الإدارية، ترشيد المجانية، فالدولة ملزمة بتقديم الخدمة التعليمية المجانية فقط للدارس المقبل على التعليم بحماس وجدية!! واقترح تقييد مرات الرسوب وعدم السماح بتكراره، لأن الدولة لا تتحمل نفقات تعليم الطلاب الراسبين والفاشلين؟! وتم اقتراح عقد اختبارات خلال مرحلة التعليم الأساسي بحيث يوجه الطلاب غير القادرين إلى مسار جديد غير المسار الأكاديمي يتفق مع قدراتهم.

واختصار التعليم الثانوي العام على التلاميذ الذين يتوافر فيهم الاستعداد لهذا النوع من التعليم الذي يؤهلهم لدخول الجامعات إلى جانب ضوابط للالتحاق بالجامعات بحيث لا يسمح إلا للطلبة أصحاب القدرات المناسبة لنوعية الدراسة بالكية. هذه كانت أهم المقترحات والتوصيات (الأهرام ٢٧، ٢٠، ١٣، ١/١٩٨٤).

وفي دراسة نشرها البنك الدولي عام ١٩٨٦، اقترحت ما يلي لإنقاذ تكلفة التعليم وتمويله^(١٨):

- الحد من إنفاق الدولة على التعليم العالي، وتوجيه الإنفاق نحو التعليم الذي يحقق عائداً اجتماعياً كبيراً.

- لا مركزية الإدارة التعليمية للتعليم العام والتوسع في إنشاء المدارس الخاصة.

- الحد من بقاء تلاميذ المرحلة في ذات الصف والاكتفاء بنقلهم دون امتحان، والسماح للراسبين في الصف الثالث في دخول المسارات العملية والفنية المقترحة.

- عدم السماح مطلقاً لل حاصلين على الثانوية العامة بأداء الامتحان لأكثر من مرة لتحسين المجموع وفتح أبواب مراكز التدريب المهني والفني لهم. وكذلك الحد من تحمل الدولة عبء مصروفات لا تدخل في صميم العملية التعليمية مثل دعم الكتاب الجامعي والمدن الجامعية ومكافآت المتفوقين.

وتحاول استراتيجية تطوير التعليم الأخيرة (يوليو ١٩٨٧) التأكيد على إن المجانية هي سبب عدم وصول الخدمة التعليمية إلى مستحقيها الحقيقيين كمدخل للإجهاز عليها نهائياً، بعد أن تم التّخديم على تلك التّوجهات الأيديولوجية إعلامياً بشكل جيد، ففي ص ٨٨ يتناقض مع ما ورد في ص ١٤٨ ، حيث يقول التقرير: ولا يجوز الحد من المجانية كأسلوب لتمويل التعليم، فإسقاط المجانية عن الراسبين لا يكون إلا لأن حق التعليم المجاني مناط بالقدرة الذهنية، وأنه ليس من المنطقي أن يتمتع الراسبون بهذا الحق من حيث الكم. لأن المجانية تعني أن أبناء المجتمع على اختلاف طبقاته لهم الحق في التعليم، فلا تميز لأحد على آخر بسبب القدرة المالية، وإنما التميز فقط في القدرات الذهنية!؟ وواقع الأمر أن مجانية التعليم كمبدأ دستوري، لابد لها من ضمانات حتى تتحقق كاملة، فإن كثافة الفصول بسبب قلة المباني المدرسية وقصور الخدمات التعليمية، لا تحقق الهدف من مجانية التعليم بوصفها أسلوباً لتمكين الفرد من التعليم ، ومن ناحية أخرى فإن انتشار آفة الدروس الخصوصية قد أرهق الآباء بالمصروفات فجعل المجانية شعاراً ناقص المضمون، ولهذا فإن وقفة جادة حازمة لابد من اتخاذها لكي تصبح المجانية ضماناً لوصول الحق في التعليم الحقيقي للجماهير!؟

بهذه الطريقة الملتوية يحاول التقرير أن يسقط المجانية عن الفقراء ففي الوقت الذي يعترف فيه بأن كثافة الفصول، وندرة المباني المدرسية، وتفتش ظاهرة الدروس الخصوصية - المدرسة الموازية - والتي يتمتع بها فقط القادرين عليها مالياً والقادرين على تحقيق مجاميع عالية بسبب قدرتهم المالية، بأنها العائق في وصول المجانية، يعترف أيضاً في ذات الوقت أن المجانية هي التي قادت إلى كل ذلك. كما أن التقرير يستند إلى مقولة قديمة أثبتت الدراسات والأبحاث زيفها في إسقاط حق المجانية عن الفقراء، والمقولة هي: أن القدرات

الذهنية هي في أساسها قدرات اجتماعية وثقافية إن وجود ظاهرة الدروس الخصوصية والمدارس الخاصة والتعليم الأجنبي، يعنى أن القادرين مادياً وحدهم هم القادرين على تعليم أبنائهم ودفعهم إلى مراحل التعليم المختلفة، إما غير القادرين فسوف تقهرهم الظروف ويشل العجز حركتهم، مع أن المجانية تقررت لرفع القهر والمعاناة والشعور بالدونية.

صحيح أن من بين الطبقات الفقيرة من يبرز ويتفوق، ولكن هل نترك المجتهد الفقير يصارع الحيتان على أمل الفوز، بينما القادر الكسول نيسر له كل شئ بما في ذلك تقديم خدمة تعليمية له؟

الهوامش والمصادر :

١- مهدي عامل، مقدمات نظرية لدراسة الفكر الاشتراكي في حركة التحرر الوطني (بيروت، دار الفارابي، ١٩٨٦)، ص ١٦٩.

٢- المرجع السابق، ص ١٧٠.

٣- وزارة التربية والتعليم، تطوير وتحديث التعليم في مصر - سياسته وخطته وبرامج تحقيقه (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٠)، ص ١١ - ص ١٢.

٤- المرجع السابق، ص ١٨ - ص ٢٠.

٥- وزارة التربية والتعليم، السياسة التعليمية في مصر (القاهرة، المكتب الفني للوزير، يوليو ١٩٨٥)، ص ٩ - ص ١١.

٦- أحمد فتحي سرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٧)، ص ١١٧ - ص ١٥.

٧- المجالس القومية المتخصصة، سياسة التعليم (القاهرة، المجالس القومية المتخصصة ١٩٨١)، ص ٩٧.

٨- شبل بدران، " التربية والبنية الاجتماعية في البلدان المتخلفة " (مجلة التربية المعاصرة، العدد الأول، يناير ١٩٨٤)، ص ١١٠.

- ٩- إبراهيم العيسوي، خطة التنمية الحكومية - الأحلام والواقع، والبديل الجاد - (القاهرة - كتاب الأهالي، رقم ٢١، يوليو ١٩٨٩)، ص ٥١.
- ١٠- وزارة التربية والتعليم، السياسة التعليمية في مصر، مرجع سابق، ص ١٣.
- ١١- شبل بدران، " التعليم وحقوق الإنسان المصري " (مجلة الهلال، عدد ديسمبر، القاهرة، ١٩٨٧)، ص ٥٦.
- ١٢- المرجع السابق، ص ٥٦.
- ١٣- أحمد فتحي سرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ١٢١.
- ٤- إبراهيم العيسوي، خطة التنمية الحكومية، مرجع سابق، ص ٥٠- ص ٥١.
- ١٥- مصطفى كمال حلمي، التعليم في مصر - حاضره ومستقبله -، (اليونسكو، نشرة الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة، العدد ٤٣، القاهرة، ١٩٧٧)، ص ١٢ - ص ١٣.
- ١٦- المجالس القومية المتخصصة، سياسة التعليم، مرجع سابق، ص ١١١- ص ١١٢.
- ١٧- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، النشرة الإحصائية - حول نظم التعليم والتوظيف في مصر (العدد الخامس، القاهرة، أكتوبر ١٩٨٦)، ص ٢٢.
- ١٨- أحمد فتحي سرور، استراتيجية تطوير التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ١٤٥ - ص ١٤٨.

مداخلات ومحاورات بعد المحور الأول

"السياسة التعليمية والنظم السياسية عبر نصف قرن"

د. عزيز حنا داوود :

من المعروف أن أهم تيارين ظهرا خلال النصف الأول من القرن الماضي هما التيار الشعبي الذي عبر عنه طه حسين وينادي بالتعليم العام وتيار طبقي تبناه إسماعيل القباني وهذا الصراع كان موجود... الأول يتكلم على حتى الإنسان في أن يتعلم والثاني روج مفاهيماً كثيرة أصبحت متخلفة الآن ولكن لا يزال آثارها موجودة وهذا الذي نرى التعليم الأجنبي وهي فكرة الذكاء والطبقية والتعليم الخاص وأولاد الشوارع لا ينفعوا في تعليم أولاد الأغنياء وهذا يدل على صراع قائم في مجال التعليم في مصر وحتى مجال الاقتصاد نفسه... صراع ما بين الشعبية والتخصصية أو الطبقية لو اقترح الموضوع بهذا الشكل سوف يظهر أنه يوجد من يتبنى هذا التيار لأنها سوف تستفيد منه وهناك من يتعامل مع التعليم على أنه مشروع إنساني.

د. عبد الفتاح تركي :

حينما نعود إلى تاريخ التعليم لنتدبر أمر السياسة التعليمية، فإننا نفعل ذلك لتحقيق هدف محدد وهو أن نقف على النشأة الأولى للظواهر التعليمية والمشكلات التربوية... نحاول أن نتعرف على جذور هذه الظواهر والمشكلات... وذلك أمر غاية في الأهمية لأنه يسمح لنا برصد مختلف العوامل الحاكمة لنشأة الظاهرة أو المشكلة ثم تتبعنا لحركة التاريخ نستطيع أن نقف على ما أستم من هذه العوامل وما توقف، وأهم من ذلك أن نلمس العوامل الجديدة التي ظهرت وارتبطت باستمرارية الظاهرة أو المشكلة... ولناخذ لذلك بعض

الأمثلة... الازدواجية الحالية في بنية نظامنا التعليمي وانقسامه إلى نظام تعليمي مدني في جانب ونظام تعليمي ديني في الجانب الآخر... هذه الازدواجية هي عقبة كأداء أمام كل سياسة تعليمية تتخذ تشأتها عند قيام نظام التعليم الحديث على يد محمد علي في بداية القرن التاسع عشر... ما أسباب ذلك وما العوامل التي أسهمت في تأصيل هذه الازدواجية واستمراريتها إلى يومنا هذا....

ومثال آخر يسعفنا التاريخ أيضاً بفهم أسباب ظهور التعليم مدفوع الأجر... حينما نعرف أن حكومة رياض أصدرت عام ١٨٧٤ تحت حكم الخديوي إسماعيل أول قانون يسمح للأغنياء بدفع مصروفات التعليم ويؤكد أن القاعدة هي المجانية والاستثناء هو دفع المصروفات... مهد هذا القانون لقلب هذه القاعدة واستئثار الأغنياء بنصيب الأسد في التعليم الرسمي وأتخذ ذلك أشكال عديدة لا مجال هنا للحديث عنها... فما كان وراء هذا القانون من قوى اجتماعية ومصالح طبقية...

ظاهرة الدروس الخصوصية، هل ندري أن أول قانون لتنظيم هذه الظاهرة يرجع إلى عام ١٩٠١ وفي ضوء هذا القانون وضعت اللبنة الأولى لإضفاء المشروعية على هذه الظاهرة... وهنا أيضاً نتساءل ما الأسباب وما العوامل التي أدت إلى إصدار هذا القانون... إلى غير ذلك من الأمثلة للظواهر والمشكلات التي تتكفل سياسة التعليم بالتصدي لها.. فالتاريخ ليس مجرد أحداث أو حكاية وإنما هو مصدر مهم لفهم حقيقة ما يجري حولنا وما أودعته الأجيال السابقة وسلمته إلينا من ميراث تعليمي وتربوي.

د. فتحي أبو العينين :

قدم الدكتور عاصم إطلالة بانورامية على تاريخ التعليم وصلة سياساته بالنظم السياسية المتوالية، وبوصفه مؤرخاً متميزاً، فقد ركز على بعد واحد تقريباً هو تكوين الطالب في نظام تعليمي تطبيقي، علمي، وأدبي، والانقسام

الذي حدث بين "العلمي والأدبي"، ومر على محطات متوالية في تاريخ التعليم في مصر، لكنني كنت أتمنى أن يتوقف عند محطة مهمة وهي تأسيس الجامعة الأهلية عام ١٩٠٨، وتحولها عام ١٩٢٥ إلى حكومية، لأن ذلك كان وراءه عوامل معينة، كما كانت له تداعيات معينة لها تأثير ودلالات في خريطة القوى الاجتماعية في المجتمع المصري.

وعلى ذكر الوقائع التاريخية، هل كان عباس معادياً للتعليم، أم أنه أغلق معظم المدارس لأنها لم تكن ذات جدوى لأن مشروع محمد علي كان قد ضرب ولم يعد الأمر في حاجة إلى تعليم حديث؟ خاصة أننا نعرف أنه قد نفى الطهطاوي إلى السودان، ولم يعد الطهطاوي إلى مصر إلا عندما تولى سعيد الحكم.

وإذا جاز لي أن أعلق على ما ذكره الدكتور عبد الفتاح تركي حول جذور ازدواجية التعليم، فإني أعتقد أن تلك الجذور لا تعود إلى التحاق خريجي الأزهر بالتعليم المدني الحديث منذ أيام محمد علي. فنحن نعرف أن أبناء الأتراك والجرأكسة لم يدرسوا، غالباً، في الأزهر وإنما التحقوا بالمدارس الحديثة مباشرة، وأن علي مبارك وقاسم أمين وغيرهما لم يكونوا من خريجي الأزهر. إن الازدواجية في التعليم ناجمة أساساً عن استمرار التعليم الديني بالتوازي مع التعليم المدني. وقد صارت الازدواجية إحدى مشكلات التعليم في المجتمع المصري.

د. أحمد عبد الله :

الصلة بين التعليم والنظام السياسي قائمة ومركبة وفي بعض جوانب العلاقة بين الطرفين تصبح مضمرة خصوصاً في جوانب التنشئة الاجتماعية من خلال النظام التعليمي وبعض الجوانب تكون معلنة كأن يخلو النظام التعليمي من مشروع فكري أيديولوجي بسلطة سياسية معينة وإن كان هذا واضحاً في عهد

محمد علي فقد كان التعليم يُخدم علي مشروع محمد علي. أيضاً في عصر عبد الناصر المشابهة بين العصريين واضحة ثم مشابهة أخرى للعصريين الذين تلتها هذان الأولان هما عصر إسماعيل باشا وعصر (الآمر المستبد) وليس غريباً تشابه الملامح فعصر محمد علي الإمبراطوري القائم على أن نخبة الدولة هي التي تقوم بالمشروع التربوي من خلال ملكية عامة باعتبارها المالك الوحيد لمشروعه السياسي وانعكاس هذا في التعليم. إسماعيل باشا مثل اتجاهات مختلفاً يتعلق بالانفتاح الاقتصادي المبكر. محمد علي باشا كان يبعث الناس إلى أوروبا كان يبعث موظفي التعليم لديه إلى أوروبا يتعلموا ثم يأتوا يعملوا مشروع. إسماعيل باشا كان يريد أن يحضر أوروبا إلى هنا لأنه كان يريد أن تصبح مصر جزءاً من أوروبا. عبد الناصر كان له مشروع تنموي وجاء أنور السادات بمشروع آخر له أيديولوجيا مختلفة فالأختيار الأيديولوجي للنظام السياسي ينعكس بالتأكيد في العملية التعليمية سواء بشكل مضمّر أو بشكل معلن حتى ما تفضل إليه د. عزيز حنا من وجود صراع ما بين فكرة شعبية وفكرة نخبوية في التعليم تجلت في الصراع بين طه حسين وإسماعيل القباني سنة ٥١ في مظاهرة شوارع تشير إلى أنه توجد لحظات تأزم في العلاقة ما بين النظام السياسي وما يرغبه النظام التعليمي خصوصاً وإن صراع النظام السياسي يمكن أن يوجد في خطوط متعددة مختلفة داخل نفس الأيديولوجية فهناك مدرسة معتدلة ومدرسة محتدة وأخرى راديكالية إلى آخره وهذه النقطة التي أريد أن أقف عندها هي بديهية الصلة بين النظام التعليمي والنظام السياسي حتى مثل الحديث عن العلاقة بين النظام السياسي والعلوم التطبيقية هنا أيضاً تبحث عن بعدها السياسي داخل العلاقة المركبة بين النظام التعليمي والسياسي.. التأزم الفكري في هذه العلاقة يتجلى في الصدام بين المدارس الفكرية ويتجلى أحياناً في الشوارع كما حدث بالفعل في تاريخنا المعاصر وهذا ما أراه الآن في مصر

وهو أن النظام السياسي في تركيبه السياسي هو مازال امتداداً لديكتاتورية الدولة المصرية التي يبلغ في خطابها السياسي الخلط بين مشروع تنموي مركزي تقوده صفوة الدول وبين الانفتاح على السوق الحرة والدخول في عصر العولمة والخصخصة.. أي أننا نتحدث بلسانين ونحاول أن نرضي طرفين "الشعبيين" و"النخبويين" فتكون النتيجة مدارس لأبناء الصفوة القادرة على دفع المصاريف ومدارس لأبناء العامة هي ليست مدارس في الحقيقة ولا هي لا تعليم... ما أريد التركيز عليه هو لا بد من انتصار خط ما فكري ما يوجد الاتساق بين النظام السياسي والنظام التعليمي وهذا الاتساق مطلوب حتى لمن لا يتبنى أيولوجية النظام السياسي بمعنى بالرغم من موقف شخصي اجتماعي راديكالي فأنا أفضل أن يكون في مصر نظام رأس مالي حقيقي في التعليم طالما مصر تسير نحو رأسمالية في الاقتصاد وأولى إنها تكتمل رأسماليتها الاقتصادية حتى تكتمل رأسماليتها التعليمية أما الرقص على السلام على هذا النحو يخسر منه قطاع الأغلبية في المجتمع وهذا القطاع يتم إطعامه بالشعارات الجوفاء كأن نتحدث عن مجانية التعليم وكلنا نعلم أنه لا توجد مجانية تعليم أفضل أن يقال "ما فيش مجانية تعليم النظام السياسي يلائمه نظام تعليمي للصفوة بمصاريف والقادر يدفع وغير القادر يأخذ التعليم الأساسي في حدود معينة في المدرسة الأولى وننتهي من هذا الأمر وحين ينضج نضالكم الاجتماعي نبقي نغير.." هذا أفضل كثيراً من ادعاءات الرقص على السلام الموجودة في النظام السياسي الحالي.. كثير من الزملاء دور المواقف الراديكالية الاجتماعية والفكرية يصدقوا إن هناك شيء اسمه ٥٠% عمال وفلاحين أنا الآن من أنصار تصفية العمال والفلاحين من البرلمان المصري علشان يبقى أيضاً رأس مال حقيقي حتى أقدر أخذ منه موقف. الالتباس هو أن نصدق إن نصف البرلمان ملكي وأنا ليس لي فيه ولا واحد "فأنا متشكر قوي على العمة ومش عايز العمال والفلاحين بتوع البرلمان

دول فلتجعه برلمان لمن يصرف ويشترى الأصوات ويأخذ المقعد علشان اعرف
في اجتماع حقيقي مكشوف بدون لف ودوران والتباس نفس الشيء في التعليم ما
يضحكش علينا بمجانية التعليم إلى آخره." أنا افضل إن دعوتنا هي دعوة
للاتساق في العلاقة بين النظام السياسي وأيديولوجية معلنة والنظام التعليمي
الذي يحاول ترجمته بشكل مدارس ومناهج وتجديد مدرسين إلى آخره

د. أحمد يوسف سعد :

منذ أيام محمد علي ربط التعليم بتكنيك الدولة لخدمة المشروع
العسكري المشكلة هنا استمرارية هذا الاتجاه في التعليم الحديث حيث سار على
هذا المنوال وربط تكنيك الدولة بالتعليم واصبح هدفه تخريج الموظف والكوادر
المدربة لمهنة ما... ومن هنا اختفى هدف التعليم كتثقيف المواطن أو إعداد
بشكل ما وعزز ذلك الاحتلال الإنجليزي في الوقت الذي فتح التعليم فيه على
حقوق الإنسان والنظريات الكبرى رغم ذلك كان هناك عزلة مفروضة على
المدرسين بينهم وبين العمل السياسي.. إن التعليم مجرد تكنيك في يد الدولة
لتخريج الكوادر والموظفين وإعداد المواطن بدأ مع ثورة يوليو ولكن بشكل
"تبعي" يعني تشكيل إحدى الاتجاهات في خدمة الثورة ولكنها فشلت في إعداد
مشروع تعليمي يعد المواطن للمشاركة الفعلية أعتقد إن الحديث عن السياسة
التعليمية في النظم السياسية تبقى في مسألة إعداد المواطن هل نجح التعليم في
مسألة إعداد مفهوم المواطنة الحقيقية أم إنه فقط قاصر على إعداد الكوادر
والموظفين؟

د. إلهام عبد الحميد :

أرجو مناقشة كلام د / أحمد عبد الله لأنه طرح قضية خطيرة جداً
وقضية استفزازية هل لكي "تنسق" نقبل مزيد من الرأسمالية والوقوف ضد

الفقراء أم إن الدعوة تكون كيف يمكن مواجهة الخصخصة وأنا أعرف أن هذا لا يتفق مع طبيعة المرحلة نفسها ولكن من الصعب القول أن "تضحي ونطالب بمزيد من الرأسمالية و"الخصخصة" في سبيل أن نكون "متسقين" لأن هذا ليس حل للقضية.

لكن النقطة التي أريد أن أعقب بها على كلمة الدكتور عاصم الدسوقي عندما اقترحت ربط تفسير الوعي وتغييب الشباب بعنصر واحد وهو إضافة مادة أو عزلها وهي مادة التاريخ. أعتقد إن الموضوع اعقد من ذلك ليست إضافة بعض المناهج أو عدم إضافتها هي السبب في تغييب الوعي لأسباب كثيرة جدا. من خلال ما قام به كثير من الباحثين إن المناهج الدراسية والمقررات نفسها اكتشفوا أنها تثبت فعلاً قيماً معينة تدعو لرفض الآخر ولفكرة التعصب واللامبالاة والانتماء والثوابت... ولكنها موضوعات تستحق فعلاً الدراسة أنا أرى إن الجمعيات الأهلية وكل الأنشطة التي تقوم بها لابد أن يكون لها دور في السياسة التعليمية والمقاومة للتأثير على سياسات وضع المناهج.

د. محمود أبو زيد :

من الأمور الغريبة إنك قلت في نهاية المداخلة إن التعليم أصبح حقل تجارب وإن السياسة أفسدت التعليم تاريخياً.. لدينا نوعين من السياسة : سياسة معلنة وسياسة خفية وهذا شيء معروف في الثقافة المصرية بشكل عام وبالتالي بحكم التركيبة الطبقية وبحكم المعاناة والقهر الذي يتعرض له المواطن أصبح هناك نوعين من السياسة وهذا ما أشار له الدكتور / أحمد عبد الله وهذه ظاهرة غريبة تسمع إن رئيس الدولة يتكلم عن أن التعليم للجميع والتميز للجميع وهو في النهاية تعبير عن السياسة السائدة في داخل المجتمع.

الأمر الثاني هو أن التطور التاريخي ليس نتاج سياسات مجتمعية واضحة ولكن سياسات أفراد.. أشخاص فالفرديّة في المجتمع المصري منذ

الفراعنة حتى الآن وهي موجودة (فكرة تخليد الموتى وحتى فكرة حجر الأساس) ليس هناك إلا أشخاص هم الذين يديرون السياسة.. شخص معين وهذا يشرح مقولتك بشكل جيد عن "حقل التجارب" فهي مرتبطة بحقيقة أن التعليم كان حقل تجارب في مصر.

وذلك لعدة أسباب

١- (سبب فني) كثير من أساتذتنا الذين سافروا إلى الخارج ذهبوا إلى أمريكا ونقلوا ما هو قائم هناك ولذلك كان هناك أفكار جيدة عن الأمريكان أخذ بها في المدارس التجريبية التي تمت في مصر في فترة من الفترات كانت تجربة جيدة جداً. نحن الآن لا نجد مثل هذا النوع من التجارب فمسألة حقل التجارب هذه مرتبطة بها من الناحية الفنية.

٢- ظل التعليم مرتبطاً بالمساعدات التي تأتيها من الخارج سواء من أيام الإنجليز ثم هيئة المعونة الأمريكية تمويل كل العمل عندنا في مسألة التعليم وصل الحد إلى أن مركز تطوير المناهج كان يأخذ بعض الكتب المقررة في أمريكا ويدرسها هنا حتى لأولاد في ٣ ابتدائي عن الأنشطة والمعلومات العامة فهل هذا يعقل أن تأتي الأنشطة والمعلومات البيئية من أمريكا وكان هناك مؤلف لأحد هذه الكتب أمريكي!!

٣- المشكلة الحالية أن النظام السياسي أصبح غير متسق داخلياً وهذه كانت ظاهرة غريبة إن رئيس الدولة بيتكلم عن شيء ورئيس الوزراء بيتكلم عن شيء آخر لكن ما يتم تنفيذه فهو شيء آخر وهذه ظاهرة المفروض أن نقف أمامها ولذلك نحن

بحاجة إلى دور المجتمع المدني وكيف يكون فعالاً في التأثير
في السياسة التعليمية...

أ. فتحي فرج :

أنا الحقيقة كان في تصوري إن الحديث حول السياسات التعليمية سوف
يدور حول الأسئلة التقليدية المعروفة التي تخص الأهداف العامة للعملية التعليمية
ككل وأهداف كل مرحلة من التعليم والتي عادة تلخص في الأدبيات التربوية عن
التعليم وكيف ولماذا نعلم ؟ لكن الحقيقة العرض الذي قدمه أستاذنا/ الدكتور
عاصم الدسوقي عرض أكثر موضوعية لكن النقطة التي تشغلني هي التي تكلم
فيها الدكتور / أحمد عبد الله عن الإشكالية الخطيرة جداً وهي كيف إن الإنسان
الذي يمتلك تصورات راديكالية للمجتمع يصبح هو "إشكالية" بمعنى إن الأفراد
أصحاب الأفكار والانتماء الحقيقي يجب إن يدافعوا عن مشروعهم الذي قد يصبح
قابلاً للتنفيذ حين تحين الفرصة لكن إذا تخلى الراديكاليون عن مشروعهم وقبلوا
تنفيذ مشروع مغاير لطموحاتهم نصبح أمام إشكالية.. كيف تتخلى يا د. أحمد عبد
الله عن الفئات المقهورة في المجتمع؟ كيف تحل الإشكالية؟ كيف يكون لنا
مشروعنا ونقبل بان يفتح المجتمع على مشروع مغاير؟ السؤال مفتوح..

د. كمال نجيب :

شكراً للدكتور عاصم على المداخلة الجميلة التي أثارت كثيراً من
التعليقات.. في البداية كان التعليم في خدمة السياسة بل إن التعليم في أساسه
مؤسسة سياسية ومع ظهور الرأسمالية أتى التعليم بسياسات أساسية لا غنى عنها
في النظام الرأسمالي حتى في الأنظمة التي ظهرت بعد ذلك مثل النظام
الاشتراكي الذي هو تطور طبيعي لمحاولة إصلاح النظام الرأسمالي فكان لابد أن
تكون المدرسة "المؤسسة" أداة سياسية في يد النظام في المجتمعات المتخلفة التي

تحاول أن تقلد هذا أو ذلك فهي أداة لا غنى عنها إطلاقاً لأنها تنتج المواطن الذي سيقبل ويتوافق مع الفكر الاقتصادي الموجود في هذا المجتمع.

النقطة المهمة التي أشار إليها الدكتور/ عبد الفتاح تركي وهي إن أي مشكلة تتعلق بالسياسة التعليمية لابد من النظر لها في إطار تاريخي. التاريخ محدد من محددات السياسة التعليمية بمعنى أن كثيراً من الجوانب التي أشار إليها سيادته مثل فكرة الازدواجية. الازدواجية اليوم مشكلة تعليمية تقاوم أي حلول ونتيجة لذلك لو أردت أن تضع سياسة تعليمية للتعليم الديني وأردت أن تضع سياسة تعليمية أخرى للتعليم المدني لا يمكن أن يوجد شيء اسمه رؤية وطنية أو رؤية استراتيجية واحدة في هذه الحالة وأضيف لذلك المدارس الأجنبية التي توسعت وأصبحت شريحة مهمة، لكي نفهم لماذا لا تقوم المدرسة اليوم بتكوين ثقافي حقيقي للتلميذ أو المواطن وإنما تقوم بتسطيح وعيه وتسطيح فكره لابد أن نرجع للتاريخ وسوف نجد إن إنشاء المدرسة لدينا لم يكن يستهدف هذا البعد بل كان هدفه تخريج الموظفين أو الأيدي العاملة فالفرد نفسه لا قيمة له ولا لثقافته ولم ينظر للثقافة نظرة اهتمام وهكذا استمرت المشكلة حتى اليوم فالمدرسة اليوم لا تعمل ولا تهدف إلى تكوين ثقافي حتى المكونات الثقافية التي يتفق مع أيديولوجيا النظام لا يوجد إلى الآن ؟ بالرغم من إن كثيراً من المجتمعات استطاعت أن تجمع بين إعداد المواطن إلى الصالح النظام والتكوين الثقافي الخاص به...

مشكلة أخرى فلقد أشرت إلي فترات مختلفة كان يوجد تباعد ما بين ما تنتجه المدرسة واحتياجات السوق والحقيقة أنها مشكلة المشاكل وأنا مع الدكتور / احمد عبد الله اعمالها رأسمالية أو أعمالها أي شيء بشرط أن ترى مواطن يفيد المجتمع ويفيد نفسه بالرغم من إن محمد علي في إنشاءه لهذا النظام التعليمي كان يوجد به هذا الاتساق في عمليات اليوم التعليم مستمر في تخريج

نفس الاحتياجات التي كانت في الخمسينيات والستينيات ولا يوجد أي تغيير إلا في الجامعة الأمريكية ومراكز أخرى تدريب بالخارج
سوف أطرح فكرة يمكن تتسق مع دعوة الدكتور/ أحمد عبد الله وربما تتجاوزها.. المدرسة اليوم أداة سياسية وتعد مواطن بوعي ضعيف وتسطيح لفكره إلى آخره السؤال هنا : لماذا يتمسك اليسار والراдикаليون بضرورة التوسع في هذا التعليم الذي هو في الحقيقة لا يفعل شيء لا على مستوى الاتجاهات الراديكالية لديهم ولا على مستوى المواطنة ولا على مستوى المهنة والوظيفة؟ ولذلك أستاذت انتباهي السؤال الأخير الذي اقترحتة : لماذا لا تتخلى الدولة عن التعليم كما تخلت عن الاقتصاد؟ ويمكن نستنتج من هذا إن لديك أملاً في إن الدولة عندما تتخلى عن التعليم قد يصلح هذا من الشأن الثقافي أو من تعليم المواطن بصفة عامة.. أعتقد أنه لا يمكن أن يتم إعداد مواطن بشكل جيد في ظل نظام تعليمي تسيطر عليه الدولة

د. محمد أبو الإسعاد :

الثانوية العامة مرحلة منتهية بشكل معين وتؤدي هدفاً محدداً هذا غير واضح واذكر في هذه المسألة تعديل الثانوية العامة حيث حدث تلاعب في أيام فتحى سرور ثم جاء حسين بهاء الدين تحت شعار مشكلة الثانوية العامة وعدل فطرح المشروع في مجلس الشعب أ / خالد محي الدين بعث لي المشروع كما طرح في المجلس وقال لي ما هو رأيك ؟ قلت له في مصر كان لدينا نظامين على مدى التاريخ ما سُمي بشهادة الثانوية المرحلة الأولى وهذه كانت تنتهي عند ثالثة ثانوي ويصبح ثلاث سنوات إما "الثقافة" ثم "التوجيهية" التي توجهه للجامعة. فالمرحلة الثانية تحل المشكلة نأخذ بنظام من هذا النوع يصبح عندنا المرحلة الأولى وهي فيما يسمى بالتعليم العام ١٠ سنوات وستين الذي يؤدي للجامعة هكذا نحل أزمة التكدر في الكليات النظرية الكلام هذا قيل وكتب ونشر، لكن

يوجد فكرة مسبقة موجودة عند صاحب القرار ويريد تنفيذها. وتلاحظ ذلك أيضاً فيما أشرت إليه من المؤتمرات التعليمية، فالمؤتمر التعليمي قراراته جاهزة قبل أن يُعقد لكي تنفذ وأنا اذكر انه في المؤتمر الذي نظمه الدكتور/ فتحي سرور عن "ديموقراطية التعليم" كان الدكتور/ سعيد إسماعيل الذي يرأس اللجنة وأعلن القرارات فقلت له كيف ترفع شعارات اشتراكية ثم تمرر قرار لضرب ديموقراطية التعليم؟ فقال لي "والله العظيم أنا ما كنت اعرف لقد ضحكوا علي فكل هذا سياسات موضوعة لمصلحة النظام..." لكي تخدع الوعي كما قال الدكتور أحمد عبد الله فتتوه حتى المتخصصين...

أن مسألة التعليم الصناعي بدا في كلامك كما لو كان نقدا لسياسة التعليم في ثورة يوليو إن الناس كانت تتوجه إلى الدراسات النظرية إعلاءً لشأن الدراسات النظرية على الدراسات العملية فلما جاءت الثورة لتنفيذ هذه أساسية كان المجتمع مازال متخلفاً حتى المؤسسة التعليمية نفسها. أنا اذكر أنني في سنة ٧٢ كنت مدرساً للتاريخ وحضرت مؤتمراً فإذا بأحد وكلاء الوزارة يقول "لابد أن تشجعوا الأولاد لكي يدخلوا أدبي لكي يبقوا ويترقوا إلى مدرس أول للجغرافيا ومدرس أول للتاريخ" فاستفزني هذا الكلام وقلت كيف يقول كلام مثل هذا نحن في عصر الصناعة والإنتاج والتقدم والتكنولوجيا وأنت تريد أن تعيدهم مرة أخرى لمجرد انه يترقى" حصل شد وجذب مستفز كيف يجرؤ؟ لدرجة أنني قلت له أنت عقليتك عقلية خرافية ولكن المجتمع كان مازال متمسكاً بالقديم فأنا أرى إن خطوة الثورة متقدمة جداً في السياسة التعليمية لكن لم تجد من يدافع عنها ونقابات المهندسين تمسكت بأنها لا تدخل هذه الفئات من الناس في النقابة وبالتالي لم يجدوا نوعاً من الحصانة المهنية لكنها كخطوة كانت تسير في الاتجاه الصحيح.

أ. سامح وهبة :

١- إن ملامح السياسة التعليمية دائماً ترتبط بشخص وليس بنظام أو سياسة تعليمية.

٢- إن هناك علاقة جدلية بين الكم والكيف في التعليم وتنوعية المتعلمين.

٣- إن الجامعات الإقليمية التي أنشأت أساساً لمقابلة احتياجات أبناء الأقاليم في التعليم الجامعي و لرفع المستوى الثقافي للأقاليم ولتخفيف الضغط السكاني على العاصمتين القاهرة والإسكندرية - هذه الجامعات التي تم إنشائها لعوامل سياسية أو انتخابية - أو أمنية تحولت إلى مراكز للتطرف الديني والعصبيات الإقليمية وتأثرت بالأقاليم بدلاً من أن تؤثر فيها.

٤- هناك سؤال هام : من هو صاحب التعليم في مصر ؟؟ وزير التعليم والتعليم العالي؟ المركز القومي لتطوير التعليم - المجالس القومية المتخصصة - كليات التربية وأساتذتها - مجلس الشعب - مجلس الشورى - المجلس الأعلى للجامعات ؟؟؟

٥- إن النظام السياسي عادة يختار النظام التعليمي الذي يلائم مشروعه وليس النظام الذي يطور العملية التعليمي أو تنمية الفرد.

٦- لابد من مراعاة البعد الديموجرافي في التخطيط للسياسة التعليمية : ٤٢ % من سكان مصر أقل من ١٥ سنة مطلوب لهم مدارس وفي نفس الوقت كل هذا العدد طاقة مستهلكة فقط وغير منتجة.

٧- إن الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء أعلن هذا الأسبوع أنه يولد طفل كل ٢٣,٥ ثانية مقابل ٢٤,٥ ثانية في العام الماضي وهذا علامة خطر ويضع الكثير من علامات الاستفهام أمام الجهود المبذولة

للحد من الزيادة السكانية. وعلينا أن نضع في الاعتبار وجود ١٦ مليون تلميذ و ٢,٥ مليون طالب بالجامعات.

الأخ / فايز سعد :

من يقول سياسة يقول أيضاً رؤية والذي يقول رؤية يقول فلسفة. هل هناك فلسفة تعليم أصلاً ؟ بالتأكيد توجد فلسفة ولكنها توجد على أي مستوى؟.. هذه هي القضية التي ظلت من ١٢٠ عاماً أو أكثر مطروحة في مصر. هل هناك رؤية فلسفية؟ هل فلسفتنا هذه مبنية على الانبهار بالمنتج وليس "بالمسيرة" الخاصة بالمنتج؟ أظن إن السياسة التعليمية متخبطة لأنه لا يوجد "فلسفة مسيرة" "Processus" هناك فقط فلسفة "الانبهار" بالمنتج وبالتالي تظل السياسة التعليمية تطرح السؤال الأبدي كيف نحصل على المنتج دون أن تسأل ما هي "الخطوات الإجرائية"؟.. أردت إضافة هذه الملاحظة لأن القضية التعليمية ليست قضية تاريخية فقط بل هي قضية فلسفة وجود ومفهوم عام للإنسان ودوره في الحياة.

أ. مجدي مهنى :

هل فعلاً إن جموع الشعب متفرجاً أم له دوراً؟ من البديهي إن الاستعمار لم يكن يريد أن نتعلم حينئذ بدأت الجمعيات الأهلية تتدخل في موضوع التعليم سواء دينية مسيحية أو إسلامية.. أذن كان هناك تحرك مناوئ حكيم لا يدخل في صراع مع صانع السياسة على الكرسي ولكن يدخل في إضافة ومزاحمة قانونية ليحقق نتيجة. كان ذلك لصالحنا أنا أعتقد إن إلقاء الضوء على هذه المسألة ضروري في هذه الندوة. أين جهود الجمعيات الأهلية؟ أين جهود المجتمع المدني؟ لو بدأنا نطرح قسط من التفاوض لبعض الإنجازات ربما يساعدنا ذلك على التفكير بصورة أفضل. كيف نُفعل هذه الجهود لتحتل مساحتها في تأثير على صناعة السياسة التعليمية؟ السؤال المطروح : من هو

صاحب العملية التعليمية؟ أنا أرى أن هناك تغييراً قد تحقق في بعض الأماكن بشكل ضعيف ومتواضع بمعنى أن تتحول المدرسة من أداة سياسية في يد النظام إلى أن تصبح مدرسة مجتمع. يوجد قرار وزاري يعطي للأباء دوراً هل لنا دور شعبي أن نفعل هذا القرار؟ القرار مكتوب بشكل ثوري وجميل ومأخوذ من الغرب هيا نفعل هذه القرارات التي يمكن أن تستثمرها استثماراً جيداً. بالأنا تدخل الجمعيات الأهلية في الأيدلوجية ولكن تدخل في الأنشطة التربوية وهذا بالنسبة لنا مسرح كبير يمكن أن ندخل فيه ونهتم بالمنهج ويمكن أن نفعل عمليات الإبداع والتفكير الحر والخلق وهذا القرار يقول "الأنشطة التربوية" بمعنى أن نخرج من الفصل ونعمل. وهذا هو ما نريده. هذه المرتكزات لو لم نأخذها في الاعتبار فسننكب على من المتهم أماننا. هل هي الحكومة؟ الحكومة مقصرة وأخشى أن هذه الندوة تخرج الحكومة مقصرة جداً وتعطيها درجة ضعيف ولكن لو أن الشعب في المقاومة اخذ أيضاً ضعيف فعلينا أن نعود لمنازلنا نحن مسئولون أن نرد الاعتبار لهذا الشعب لنحمله على الاشتراك معنا في تحمل مسئولية استرداد المدرسة- المشاركة الاجتماعية- تفعيل التجارب أنا أرى أن المحكمة منصوبة للحكومة لكن أريد أن انصبتها للمجتمع المدني

د. عاصم الدسوقي :

في المناخ الثقافي المعاصر في مصر الآن (مطلع القرن ٢١) الذي يمتاز بالتعددية الثقافية بسبب اختلاف مصادر التعليم والثقافة التي جعلت من مصر عدة مجتمعات أو تجمعات ثقافية... في هذا المناخ أخشى قيام الجمعيات الأهلية بدور أساسي في التعليم من حيث إنشاء مدارس أو جامعات للأسباب الآتية:

- إن أصحاب الأموال الذين سوف يقدمون على مثل هذه المشروعات يستهدفون الربح أولاً وأخيراً ولا تهمهم المسألة التعليمية في شيء قليل أو

كثير.. ونماذج المدارس الخاصة والجامعات الخاصة في القائمة في مصر الآن خير شاهد على ذلك.

- القول بأن هذه المدارس الخاصة والجامعات توضع تحت إشراف وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم لا يغير من الأمر شيئاً لأن هذا الإشراف قائم فعلاً ولكن يتم الالتفاف حوله لحساب رأس المال الممول.

- إن قيام الجمعيات الأهلية بالمسألة التعليمية وسط المناخ الثقافي المتعدد كما سبقت الإشارة سوف يعيد إلى الوجود مدارس الطوائف والجامعات الخاصة التي قد تؤدي في الأجل البعيد إلى بلقنة مصر أو لبنتتها (أي تحويلها إلى البلقان المفتت أو لبنان المنقسمة) وعلى هذا تستخدم آليات المجتمع المدني التي تستهدف ديموقراطية الحياة في تكريس الطائفية مما يخدم آفاق العولمة في النهاية.

- إن قيام الجمعيات الأهلية في مصر ببعض التعليم في أواخر القرن ١٩ ومطلع القرن ٢٠ استهدف في الأساس مواجهة التوسع في المدارس الأجنبية التي أنشأتها الجاليات الأجنبية المتعددة لتعليم أبنائها تعليماً يتفق مع ثقافة المجتمعات التي وفدت منها..

والمدارس التي أقامتها الجمعية الخيرية الإسلامية وجمعية المساعي المشكورة على سبيل المثال كانت بمصروفات دراسية (رسوم مدرسية) وحوالي ٨-١٠% من الطلاب بالمجان.

وأشك كثيراً في أن تقوم المدارس الخاصة التي يراهن عليها رعاية المجتمع المدني بتخصيص منح مجانية.

غير أن تطوير التعليم يبدأ من البحث عن مجموعة العلل والأسباب وراء التدهور لأن تحديد العلة يؤدي إلى التوصل إلى حل المشكلة. ومن هنا تأتي أهمية البحث في زوايا أخرى مثل:

- مشكلة الزحام وزيادة عدد السكان في سن التعليم وزيادة حجم الفصول (الفصل ٥٠-٦٠ تلميذ) وبالتالي انكسار عملية التعليم الحقيقي.
- والأفضل لمواجهة الزيادة السكانية زيادة عدد المدارس أو عدد الفصول في المدرسة القائمة حتى يصل عدد طلاب الفصل إلى الحجم المثالي.
- إن هذا يتطلب زيادة الميزانية لإنشاء مدارس وفصول وزيادة عدد المدرسين وهنا يمكن الاستعانة بالجمعيات أو برجال المال للتبرع.

د. فتحي أبو العينين :

فيما يتعلق بمسألة التلقين والحفظ والاستظهار، أود أن أقول أن هناك عوامل متعددة تقف وراءها وليس فقط عامل حفظ النص المقدس. وهذه العوامل هي في الحقيقة عوامل تتعلق بالبنية الذهنية. فالبنية الذهنية قد تتسم بالقدرة على الابتكار والتجديد، أي الخروج على المألوف، وتشجعها البنية الاجتماعية والثقافية، وقد تكون بنية تدور في إطار التقاليد ولا تخرج عن الموروث أو السائد، ولو خرجت عنه فإنها تواجه بالجزء من جانب الجماعة. ويذكرني ذلك- مع اختلاف السياق- بتشخيص عالم الأنثروبولوجيا الفرنسي لوسيان ليفي- برول "لوظائف الذهنية في المجتمعات الدنيا"، ويقصد بها المجتمعات "البدائية" عندما قال أن الذهنية في تلك المجتمعات تتسم "بالقيمنطقية" واللجوء إلى العرف الجماعي والتقاليد، والحفظ، وإن هذا هو المتوقع من أعضاء الجماعة، ولا يكون هناك تسامح في مواجهة النزوع الفردي أو النقد أو الابتكار. والحقيقة أن الكارثة التي تسمى "الكتاب المقرر" عندنا تسهم في تضيق آفاق ذهن التلميذ أو الطالب.

كنت أتمنى لو أن الدكتور أبو الإسعاد يعالج في مداخلته موضوع الإدارة التعليمية، بوصفها جزءاً من السياسة التعليمية، وسمات هذه الإدارة،

ومسائل اختيار القيادات في المستويات المختلفة، مثل مسألة الانتخاب أو التعيين في مناصب العمداء وغيرهم.

ولدي سؤال أوجهه للدكتور أبو الإسعاد. ورد في ورقته عبارة نصفها ما يلي: "واستمر الاتجاه السياسي في حظر النشاط السياسي فتم تصنيفه تيارات الإسلام السياسي". فهل هذا حدث فعلاً؟ إن معظم حاضري هذه الندوة هم من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ويلمسون إن تلك التيارات موجودة، بصورة أو بأخرى، فارجوا مراجعة هذه المعلومة.

د. محمود أبو زيد :

فيما يتعلق بالعوامل الذاتية يعني النظام السياسي من قوى الاجتماعية اعتقد أن إغفال الجانب الذاتي ليس مطلوباً، فالعوامل الذاتية للمجتمع المصري والذهنية التي نتعامل بواسطتها مع هذه الأمور أعتقد أنها مسألة مهمة كان يجب أن نهتم بها.. النقطة الأخرى المهمة هي نوعية التعليم ونوعية التعليم ليست مجرد عدد مدارس ومؤسسات تعمل لكن الطريقة التي تتعامل بها مع العقلية التعليمية والسؤال هو: كيف ننقل التعليم إلى عملية تعليم حقيقي وليس مجرد حفظ مجموعة من المعلومات وهذه هي المشكلة الأساسية التي نحتاج أن نكشف الجهود فيها ربما تبدو مسألة السلم التعليمي مشكلة كبيرة داخل النظام التعليمي بالرغم إنه من أحد منجزات الفترة الناصرية لكنه ترك آثاراً سيئة أننا غير قادرين على التخلص منها لأن تعدد المسارات وتتنوعها صارت مشكلة أمام قضية السلم التعليمي المشكلة أنه لا بد أن نبدأ السلم من أوله حتى أخره بطريقة معينة. بينما الحقيقة لو نظرنا للمستقبل سنجد أن تعدد مسارات التعليم والتعلم هو المنطلق الأساسي للمستقبل وطريقتنا حالياً لن تؤدي لنتائج مهما بذلنا من جهود ومهما أنفقنا من أموال قضية الخروج من المازق وهي قضية العمل الأهلي أو القطاع الثالث مسألة ضرورية جداً وإلا أغلق الباب أمامنا وأعتقد إن

العمل الأهلي إذا لم يقدم بدائل مختلفة للتعليم وأساليب التعليم لا يعني هذا أن ننشأ مدارس وظيفية المجتمع الأهلي أن تقدم بدائل مختلفة للسياسات البديلة تاريخياً أسهمت الجمعيات الأهلية في تطوير العملية التعليمية بشكل أو بآخر.

د. أحمد يوسف سعد :

أنا أعتقد أن الندوات النخبوية محتاجة أكثر لإعادة قراءة مقترحاتها الفكرية والثابتة تتناقش وتتجدد وتختبر لا مانع أن نختبرها.. توجهاتنا مازالت تحت الاختبار أنا مع ثورية الدكتور أحمد عبد الله في مراجعة بعض المنطلقات مثلاً عندما نتكلم عن قضية العدل الاجتماعي ونحن نستخدم بعض المفردات التي يفرضها علينا النظام الحالي وفعلاً لافكاك منه. المسألة أن هناك أشياء حتمية. كيف أتعامل معها وفي نفس الوقت أحافظ على استراتيجيتي بمعنى أحقق عدل اجتماعي في قضية التعليم وكذلك التنوع الثقافي. أنا شخصياً ضد إن السلطة تسيطر على نظام التعليم ضد التمييز والقبولية يعني أنا لست خائفاً من وجود جامعة فرنسية مع جامعة ألمانية ولا أخاف من نظام تعليم قبل جامعي متعدد الثقافات. لا. المتغيرات العالمية تؤكد أن هذه ظاهرة صحية لا بد أن نراجع الاتجاه القديم أو القبولية في اتجاه واحد أنا محتاج إعادة استثمار نخبوية هذه الندوة في إعادة طرح تصوراتنا ولا نخاف. ثانياً أن المشهد التعليمي لمحمد علي تأثر ببيئة فكرية استوعبت ثلاث سيناريوهات: التيار السلفي - التوفيقي - التغريبي. المتغير السياسي كان له دوراً كبيراً في العلاقة بين الثلاث مشاهد في الفترة الليبرالية مع وجود مدارس أجنبية مع وجود مستعمر أجنبي جعل التيار التغريبي ينشط لم يواجه سوى التيار التوفيقي كانت البيئة الثقافية مساندة للتيار التغريبي بشكل كبير بعد ذلك التعليم سيطر عليه التيار التوفيقي وأنا أعتقد أن التيار التوفيقي هو سبب أزمة نظام التعليم حتى هذه اللحظة وسبب فشل مشروع التحديث عندما جاءت الحقبة الناصرية أعطى فرصة للتيار السلفي بعدما كان

الخط الثالث أصبح الخط الثاني وأذكر في جيلنا كنا ندرس الأفكار القومية والاشتراكية في نفس الوقت ندرس الثورة الفرنسية والأمريكية هذا اختفى كل ذلك اليوم ماذا حدث بعد ما أخفق المشروع القومي والتيار التوفيقي بدأ يتراجع؟ التيار السلفي ليس وليد التدخل السعودي بل هو لم يختفي عبر تاريخ التعليم المصري ولكن عوامل قوته وضعفه كانت مرتبطة بالمتغير السياسي.

أ. زينب الحضري :

القضية الأولى إزدواجية التعليم بين المجتمع الديني والمدني وبرز فيها الجانب السلفي وأصبح هو الظاهر على السطح والتعليم المدني في يده السلطة والتعليم السلفي صار في أيدي أصحاب الفكر المتطرف ويبحثوا عن تخريج كوادرهم كان منهمجهم أن يدخلوا كثيراً من كوادرهم في مجالات الطب والصيدلة والهندسة لكي ينافسوا الأقباط الذين احتلوا مراكز عالية واليوم يدفعوا بأبنائهم بشكل أساسي في كليات التربية وللأسف السادة أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية لا يستطيعون أن يلعبوا الدور السياسي المنوط بهم داخل المحاضرات لكي يكسروا هذا التيار ويرفعوا التعليم المدني للجميع وليس لفئة سلفية لها غرض سياسي أو أنه "النظام السياسي المتأسلم" الذي يرمي إلى السلطة ولا يرمي لتغيير جوهر التعليم في إطار خدمة الوطن أو المواطن. القضية الثانية هي الازدواجية بين تعليم، تعليم الفقراء والأغنياء إن التعليم حق مكفول لكل الناس من حيث الكم نحن نملك أدواته نحن أصحاب السلطة الحقيقية في هذا البلد ونحن ضد أصحاب القرار السياسي الذي يصبغ التعليم بأهدافه هو وليس بأهدافنا نحن. القضية الثالثة غزو النظام التعليمي أو التدخل الأمريكي بشكل سافر. منذ عشرين سنة وأنا في مراحل التعليم الابتدائي فوجئت بالمعونة الأمريكية بشكل "فلوس" الأخطر من ذلك البث الرأسمالي والإمبريالي داخل المناهج عندما أفتح خريطة أدرس فيها الوطن العربي وأجد فيها فلسطين

غير موجودة على الخريطة وأجد مكتوب عليها إسرائيل الأولاد يقولوا لي إسرائيل ونحن خارجين من حرب استنزاف وهذا يفرغ مضمون التعليم من كل ما يحدث داخل الوطن العربي والمنطقة العربية.

المؤسسة التعليمية التربوية التي أصبحت لا هي تعليمية ولا هي تربوية بالرغم إن دورها التربوي مهم جداً لأن الأسرة المطحونة ١٨ و ٢٠ ساعة لكي توفر أساسيات الحياة لا تقدر أن تقوم بالدور التربوي ففرغ دور الأسرة من التربية وصارت ممول لعملية الدروس الخصوصية لكي تنتقل المدرسة للبيت وأصبح التعليم لا يعلم ولا يربي وأصبحنا لا نعرف هل دورنا أننا نعلم نفلسف ولا دورنا أن ننزل الشارع ونكون كتائب وميليشيات تربوية ثقافية وتعليمية حتى لا يصير كلامنا نظري داخل الحجرات والمحاضرات. وأنا أشك أن هناك تمويل أمريكي يعمل لصالح العملية التعليمية في مصر وإن الأمريكان يدفعوا لنا لكي ننهض بأولادنا نتيجة لعجز الحكومة بأنها تقبل هذا التمويل وتفتح هذا الباب موارباً وهي تقصد أن تسحب بساطها من التعليم وتقول "تترك الجمعيات الأهلية تقوم بوظائف أساسية"

أ. سامح وهبة :

١. إن التعليم استثمار هام للمستقبل ونضع بجانبه الصحة والتدريب وعلى ذلك فكل ما يتفق على هذه الثلاثية (تعليم - صحة - تدريب) هذا استثمار عالي للمستقبل.

٢. إذا كان هناك سؤال مطروح لماذا نتعلم؟ فبالتالي علينا أن نسأل لماذا نذاكر؟ والإجابة بالطبع ليست بهدف التعلم ولكن الهدف هو الامتحان بالطبع.

٣. إن استخدام الكمبيوتر في مصر مازال في الأغلب قاصر على استخدامه كبديل للآلة الكاتبة دون الاستفادة به كحاسب آلي.

٤. إن نفقات الدروس الخصوصية التي تتحملها الأسرة المصرية بلغت حسب متوسط التقديرات حوالي ٨ مليار جنيه كنفقات على التعليم الموازي للتعليم الرسمي.

٥. إن المسئول الأول عن التعليم الجامعي يعلن عن توفير تدريب تحويلي للخريجين وهذا حكم مسبق على عدم وفاء التعليم الحالي باحتياجات السوق والسؤال هنا؟ لماذا التعليم من أساسه إذا كان غير قادر على الوفاء باحتياجات السوق ونحن بالطبع لا نملك رفاهية التعليم الجامعي لمجرد التعليم؟

٦. إن الأغنياء ليس لديهم مشكلة في تعليم أبناءهم ففرص الاختيار متعددة أمامهم مثل المدارس الأجنبية - والمدارس الخاصة - ثم المدارس الحكومية. المشكلة في الواقع هي لدى الفقراء محدودية الخيارات الذين ليس لديهم أي فرصة للاختيار.

٧. فكرة التمييز في التعليم بين متميز للقادرين وغير متميز لغير القادرين تعطي النتيجة مقدماً لحال التعليم الحكومي وعما سيكون عليه: تعليم فقير لتلاميذ فقراء.

كما أن التمييز في دفع المصروفات في نفس المدرسة بين الأغنياء والفقراء هو أمر غير دستوري ومحكم عليه بالفشل.

٨. بالنسبة لقضية الأمية فهناك محاولات منذ عام ١٩٣٥ للقضاء ولم تنجح حتى الآن لوجود مليون طفل متسرب من التعليم سنوياً.

كما إن الأمي الذي يرفض التعليم لديه مبرراته وأولها لماذا يتعلم وهو غير حاجة للتعليم لأي الأعمال التي يقوم بها لا تحتاج إلى تعلم (من وجهة نظره طبعاً) مثل المكوجي والبواب والفلاح وسائق الكارو وشيال المحطة....

٩. إن ميزانية التعليم في مصر هذا العام إلى ١٨ مليار جنيه والسؤال هو كم من هذا المبلغ يتفق على بناء المدارس وكم على الأجور وكم على العملية التعليمية نفسها؟ الإجابة على هذا السؤال ستحدد النمو الحقيقي في العملية التعليمية.

١٠. هناك تساؤلان :

- أ - هل يمكن وضع تصور من الجمعيات الأهلية في شكل تجمعات أو الاتحادات النوعية لرؤية جديدة لبرامج محددة لبرامج ومناهج التعليم؟؟
- ب- هل يمكن تبني دعوة إلغاء مجانية التعليم الرسمي وتوزيع ما ينفق عليه على زيادة الأجور والمعاشات والضمان الاجتماعي تلافياً لضيق الدعم المقدم من الدولة؟؟

د. عزيز حنا داوود :

النقطة الأولى عندما أشرنا لفكرة التكدس في الفصول أصبح الفصل بعدما كان ١٦ صار ٦٠،٧٠ وهذا بالطبع عائق لكي تكون عملية التعليم جيدة القضية تحل نسبياً عندما يفهم الدور التربوي بمعنى عندما أدرس بكفاءة ل ١٦ لا أستطيع استعمل نفس الوسائل مع سبعين هناك طرق مختلفة يمكن أن أدرس بها لأعداد كبيرة والعلوم التربوية تعطي لنا طرق تتفك لكثافة الفصول الكبيرة وطرق للتعليم الفردي وهكذا.

النقطة الثانية أن مشكلتنا أن هناك اكتفاء بالذات بحيث أن كل مشكلات التعليم لها حلول جاهزة عندها ولكن نحن محتاجون أن نرى الآخرين الأكثر تقدماً وكيف تصرفوا لو نظرنا للتعليم في سنغافورة أو الهند نجد عندهم مشكلات أو التي كانت عندها وأكثر حدة عشرات المرات ولكننا لا نطلع على تجارب الآخرين التي تتشابه ظروفهم معنا كل نماذجنا تأتي من أمريكا. لكن في البلاد التي لديها مشاكل مثل مشاكلنا نحن لا نتفتح عليها ثالث نقطة لاحظت أن

هناك خلط بين التعلم والتعليم حتى التعلم فهو علم مثل علم النبات والحشرات علم كأي علم في الدنيا. يدرس ظواهر معينة فهذا العلم يختلف تماماً عن مفهوم التعليم. التعليم يسمى the science of learning وهو نفسه بمعنى ما يأخذ قوانين التعلم التي يستخلصها من البحث العلمي في هذا المجال ويوظفها المعلم.. مثلاً في برمجة المناهج.. وهكذا.

د. عبد الفتاح تركي :

الحوار يدور كله حول قصور المؤسسة التعليمية وكيف أنها تتسحب اليوم وتتخلى عن مسؤولياتها قبل الجماهير العريقة لا تستطيع أن تتخذ مبادرات لتعليم أبنائها كما تفعل الطبقات الغنية ... فإذا كان هذا صحيحاً، فإنه من الضروري أن نلفت النظر إلى استجابة هذه الجماهير نحو فرص التعليم التي من الممكن توفيرها أو إذا شئنا الدقة قوة الطلب الاجتماعي على التعليم... وأوضح ما أريده مستعيناً ببعض الأمثلة التاريخية. ففي بداية نشأة التعليم الحديث كان المعروض من التعليم يفوق الطلب عليه خاصة من قبل هذه الجماهير... وكلنا يذكر كيف مثل ذلك مشكلة كبيرة أمام محمد علي الذي لجأ إلى استشارة الطلب الجماعي بمنح امتيازات عديدة للدارسين وأسره كي يقبلوا على التعليم... وحتى الآن نتحدث عن ظاهرة التسرب من التعليم الرسمي... وهذا يعني أن الجماهير تترك أبنائها يهجرون الدراسة لينخرطوا في سوق العمل... وهذا يجعلنا نفكر فيما ينبغي عمله كي نتجه هذه الجماهير وتحرص على تعليم أبنائها... ولعلكم تذكر كيف ظهر مبدأ الإلزام الذي يعني ببساطة إجبار الآباء على إرسال أبنائهم للمدارس ومعاقبتهم إذا لم يفعلوا ذلك ولعلني أوضحت الآن ما أريد من حيث أن القضية ليست فقط تخلينا من قبل الدولة عن توفير التعليم وإنما أيضاً سلبية وعدم اكتراث من قبل جماهير عريضة من الآباء بما هو متاح أمامهم من فرص التعليم.

د. محمد أبو الإسعاد :

أريد أن أجري مقارنة بسيطة لكي توضح الصورة في مناهج ثورة يوليو كان محتوى مادة التاريخ يتضمن العالم الحديث وكان يُقدم فيه "الثورة الفرنسية" مثلاً على سبيل المثال لكن من منظور برجوازي يعني بروسوبير يبقى المدمر والسفاح والبرجوازية هي المسئولة عن تحرير الجماهير الشعبية لكن في جميع الأحوال كانت تقدم الثورة الفرنسية والروسية والصناعية وعصر النهضة من منظور البراجوازية ولكن في ٨٧ جاء الوزير وبجرة قلم ألغى هذا المنهج تماماً صار الطالب من مرحلة التعليم العام جاهلاً بمفردات عصره لا يعرف قومية ولا ديموقراطية. كل المفاهيم يجهلها وبالتالي يصبح مادة خصبة للسيارات السلفية. هذا هو الفرق بين عبد الناصر والانفتاح. الجذور كانت موجودة في عهد عبد الناصر لكن بعد الانفتاح عم الظلام

الجهود الأهلية ضعيفة أمام جهود الدولة في مجال التعليم وخاصة في مثل هذا العصر إن الجهود الأهلية في تطوير التعليم وتحسين التعليم وممارسة معركة فكرية لكي تنزل للناس وكشف كل الظواهر السلبية الموجودة في التعليم لكي نتمكن من إشاعة نوع من الوعي يواجه موجة التراجع الموجودة لكن أتصور أن بإمكانها إقامة بعض المؤسسات بحجم لا يمكن أن يحل المشكلة لكنها يمكن أن تقدم أشكال من الحلول التربوية، مناهج جديدة، طرق تربوية جديدة، تعلم الناس نظريات التعليم، تقوم بتوعية بين المعلمين، تحافظ على صورة نقدية للسياسة التعليمية الموجودة، تكشف وتعري... لكن أنا لا أتصور أن لديها الإمكانيات الفعلية لكي تعمل مؤسسات بديلة عن الحكومة.. نحن بحاجة لتنشيط الجهود الأهلية بكل الوسائل، إيجاد جمعيات تعاونية لا مانع.. لا نرفض الحلول. لكن لا نتصور إنها يمكن أن تكون بديلاً للحكومة هذا كلام يوتوبيا علينا أن نخوض المعركة ونواجه التحدي أن العملية التعليمية متداخلة بعضها

ففي عملية التلقين مع ديكتاتورية الحياة المدرسية مع الحفظ والمسألة معقدة ومتشابكة ويحتاج ذلك إلى أن يُكتشف لأنه لا يمكن أن تحدث نهضة تعليمية إلا بالمعلم يجب أن يستعيد ثقته بنفسه وإحساسه بذاته متدني والمجتمع يأخذ منه موقف معادي.. المعلمون يحتاجون لتعديل صورتهم وهذا دور ممكن أن تقوم به الجمعيات الأهلية .

المحور الثاني

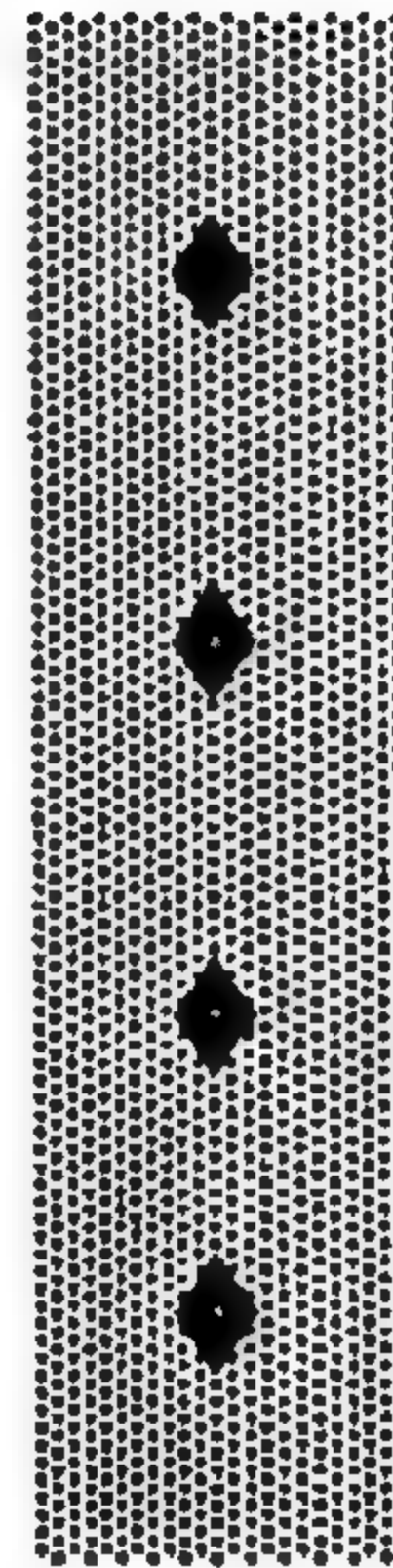
المناهج الدراسية وتشكيل الوعي

أ. و. إلهام عبد الحمير

أ. و. عزيز حنا ولورو

أ. و. فايز مراد مينا

أ. و. أحمد يوسف سعد



المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي

للمرأة في جمهورية مصر العربية

د . الهام عبد الحميد فرج

تقديم :

تتاول العديد من المفكرين والفلاسفة قضية التربية السياسية والاجتماعية منذ القدم، كما ركز الباحثون من علماء الاجتماع والتربية السياسية المعاصرين على أهمية هذه القضية من خلال دراسة الدور التربوي والتثقيفي للمدرسة، حيث تمثل المدرسة كياناً اجتماعياً يمارس فيه بعض الأنشطة ذات الطابع السياسي ومن ثم يمكننا القول أن المدرسة تمثل وحدة اجتماعية لها من المقومات ما يساعد بدرجة كبيرة في تشكيل إحساس الطالب بالفعالية أو الانسحابية، أي أن الطالب ينشأ سياسياً داخل المدرسة ليس فقط بفعل المحتوى السياسي للمقررات الدراسية وإنما أيضاً من خلال المناخ السائد الذي قد يكون مناخاً سلطوياً لا يسمح للطالب أن يناقش المعلم أو الإدارة المدرسية، ومن ثم لا ينتظر من هذا الطالب أن يقبل على المشاركة السياسية حينما يصل إلى مرحلة النضج، ويمكن أن يحدث العكس في حالة ديمقراطية العلاقة بين المعلم والطالب أو في حالة وجود مناخ ديمقراطي للإدارة المدرسية.

وتلعب المدرسة دوراً في إكساب المتعلمين قيم المشاركة السياسية عن طريقين: التثقيف السياسي المباشر أو غير المباشر، وعن طريق أسلوب الإدارة المدرسية من جانب آخر وهو الأسلوب الذي يعكس دلالات سياسية خاصة.

ويتم التنقيف السياسي المباشر من خلال المواد الدراسية مثل التربية الوطنية والتاريخ التي تهدف إلى بث قيم واتجاهات ومعتقدات تتوافق مع رؤية وفلسفة النظام القائم حتى يدعم شرعيته ويثبت وجوده، والجدير بالذكر في هذا الصدد أن ما تقدمه العملية التعليمية من قيم المشاركة السياسية والتنمية السياسية يمثل تجسيدا لمدلول الاستقرار السياسي ، فالنظام السياسي يحاول الحفاظ على نفسه ليظل ثابتاً في مواجهة التغيرات معتمداً على نقل القيم والاتجاهات السياسية المرغوب فيها والمقبولة من النظام السياسي، وذلك للحفاظ على النظام واستمراره واستقراره.

وبذلك^(١) فإن العملية التعليمية هي محصلة لتفاعل مستمر بين القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، وصياغة العملية التعليمية ترجع في المقام الأول إلى العلاقة بين الأجهزة المختلفة التي تعبر عن هذه القوى ويتجسد التفاعل الذي يحدث فيما بينها في شكل لوائح ومواثيق ومضامين سياسية تربوية.

والملاحظة المتفق عليها من الدراسات^(٢) والبحوث السابقة أن المجتمع المصري والمجتمعات العربية تواجه أزمة في المشاركة السياسية، ومؤشرات تلك الأزمة تنعكس في عدة مظاهر، لعل أهمها :

- حالات السلبية واللامبالاة
- انخفاض درجة المشاركة السياسية
- معاناة الجيل الحاضر من ضعف الثقافة السياسية
- ضعف الشعور بالانتماء

(١) سليمان نسيم، صياغة التعليم المصري الحديث (القاهرة - الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤، ص ٧).

(٢) السيد سلامة، التعليم والمشاركة السياسية - بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الأول لمركز البحوث والدراسات السياسية في مصر - جامعة القاهرة - ١٩٨٢.

- الرغبة في الهجرة
 - وجود فراغ سياسي
 - ضعف الوعي بالقضايا السياسية المعاصرة
 - قلة الوضوح الفكري وغياب الحد الأدنى من الثوابت
 - ضعف أو انعدام القدرة على الاختيار أمام الشباب
 - سهولة التعرض لعمليات الاستقطاب
- وتزداد تلك المظاهر للفئات الأكثر ارتباطاً بالنظام التعليمي مما يزيد من عمق الأزمة وخطورتها باعتبارهم المخرجات المستقبلية .
- وتكاد تتفق العديد من تلك الدراسات^(٣) على أن مجتمع الطلاب المصري يبتعد عن المشاركة السياسية بنسبة كبيرة وتتضاعف تلك النسبة لتصبح أكثر حدة بين الإناث مما يكشف عن أزمة حادة في المشاركة السياسية بوجه عام وبين الإناث بشكل خاص.
- ولعل تلك المعطيات السابقة توضح أن العملية التعليمية لا تمتلك الكفاءة للتربية السياسية، وذلك لعدم وجود المعلم المعد سياسياً، ولقلة اهتمام المعلم بالمشاركة والتفاعل مع الطلاب واستخدام الطريقة التلقينية في التدريس وقلة كفاءة البرامج التثقيفية، وعدم وجود الكتب والمجلات السياسية في المكتبات المدرسية وغياب الأنشطة التي تنمي وعي الطلاب وتزيد من إمكانياتهم على المشاركة وتحمل المسؤولية بجميع أشكالها.
- وإن كانت العملية التعليمية ترتبط بالرجل والمرأة، إلا أن المرأة تواجه تحديات خاصة لها في أعماق التاريخ جذور ترتبط بالتركيب الاجتماعي العربي

(٣) أساتذة جامعة أسيوط في الاجتماع الحرار الذي نشرته صحيفة الأخبار المصرية في عددها رقم ٢٥٣١ الصادر يوم

السبت الموافق ١٩٨٣/٥/٨، ص ٣.

بالإضافة إلى تراث ثقافي لا يزال حياً ويمارس تأثيره الطاعني من خلال مجموعة مفاهيم^(١) لعل أهمها :

- نفي المساواة والمشاركة بين المرأة والرجل .
- التأكيد على أنها الكائن الأضعف الذي يتسم بالعجز والتبعية والخضوع والاستسلام والقناعة والرضوخ والانفعالية، ومن ثم فهي لها أعمال وأدوار خاصة بها.

- الحرص على عدم تقديمها في العملية التعليمية على أنها شخصية مستقلة تعتمد على ذاتها وإنما تبدو دائماً مرتبطة بالرجل وتستمد منه كينونتها فهي دائماً تنسب لابنها أو زوجها أو أبيها وذلك تأكيداً على هامشيتها وعدم وجود هوية قانونية اجتماعية خاصة بها وعلى انحصار دورها داخل أمومتها وداخل جدران بيتها .

هوية الأنثى - من خلال كل ما تقدم - : باهتة ومن ثم فإنه ليس صدفة - إذن - أن تكون هويتها السياسية أيضاً باهتة.

وتقودنا المعطيات السابقة إلى تحديد السؤال الرئيسي لهذه الدراسة وهو :

كيف يؤثر التعليم بوضعه الراهن على المشاركة السياسية والاجتماعية للمرأة المصرية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

١- ما العلاقة بين العملية التعليمية بوضعها الحالي وأزمة المشاركة الاجتماعية والسياسية للمتعلمين ؟

٢- ما العلاقة بين العملية التعليمية بوضعها الحالي وأزمة المشاركة الاجتماعية والسياسية للمرأة المصرية ؟

^(١) إلهام عبد الحميد فرج، صورة المرأة في المناهج الدراسية.

وتتطلق هذه الدراسة من رؤية تستند إلى أفكار المدرسة النقدية وهي أن كل الأنظمة التعليمية بدون استثناء غير محايدة والنظام التعليمي بمقتضى هذه الأفكار لا يعمل متحرراً عن الواقع والضوابط والقيود وإنما يعمل في ضوء إطار سياسي يتمثل فيما يتبناه من قيم واتجاهات وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف في ظل الفلسفة العامة الموجهة لهذا النظام الذي يعمل على تثبيت القيم المرغوب فيها، ومن ثم فإنه من الصعب أن يكون أداة لإثارة وعي المتعلمين وتحريرهم، كما أنه من الصعب أن يكون أداة لإطلاق طاقات المتعلمين وتقرير مشاركتهم إلا إذا كان هذا النظام التعليمي في مرحلة ثورية، تهدف بشكل أساسي إلى تكوين الشخصية الناقدة.

ضرورات وأهداف الدراسة :

- ١- تحديد المقصود بالمشاركة السياسية في العملية التعليمية وأنماطها وأساليبها.
- ٢- الكشف عن التوجهات القيمية للمشاركة السياسية للمرأة في العملية التعليمية، والمناهج الدراسية.
- ٣- التعرف على أسباب العزوف عن المشاركة السياسية أو حالة اللامبالاة والسلبية ولاسيما بين الإناث وعلاقة ذلك بأساليب التنشئة الاجتماعية والتراث الثقافي وآليات العملية التعليمية.

خطة الدراسة :

تتناول الدراسة محورين أساسيين وهما :

- ١- الإطار النظري والمفاهيمي، ويتضمن :
I- دور المدرسة في قضية المشاركة السياسية.

II- القيم السياسية التي تنعكس من النظام التعليمي في مصر من خلال المضامين التربوية، والمناخ السائد في المدرسة والإدارة.

III- صورة المرأة في العملية التعليمية وأثرها على المشاركة السياسية لها.

٢- المحور الثاني : ويتناول الإطار التجريبي للدراسة.

٣- المحور الثالث : المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة المصرية.

الإطار النظري والمفاهيمي :

١- مفهوم المشاركة السياسية :

تعد المشاركة السياسية الجماهيرية هدف ووسيلة في آن واحد، فهي هدف لأن الحياة الديمقراطية تقوم على المشاركة النشيطة للمواطنين في مختلف مستويات التفكير والعمل في المجتمع ومن أجله، كما أنها وسيلة لأن مجالات المشاركة تتيح للمواطنين إدراك وتذوق أهمية ممارستها ومن ثم تتأصل فيهم عاداتها، ومسالكتها وتصبح جزءاً من ثقافتهم وسلوكهم^(٥).

ويختلف الباحثون في تحديد مفهوم المشاركة السياسية فيرى Wener أن المشاركة السياسية تعنى نشاط اختياري يهدف إلى التأثير في اختيار السياسات العامة أو اختيار القادة السياسيين على المستويين المحلي والقومي، سواء كان هذا النشاط ناجحاً أو غير ناجح، منظماً أو غير منظم، مستمراً أو مؤقتاً.

(٥) ٩، ١٣، ١٤، ١٥ (سلامة الخبير).

أما ماكلودسكي Maclosky فيرى أن المشاركة السياسية تعنى تلك النشاطات الإرادية التي يشارك بمقتضاها أفراد مجتمع ما في اختيار حكامه، وفي صياغة السياسات العامة بشكل مباشر أو غير مباشر، أي أنها تعنى اشتراك الفرد في مختلف مستويات النظام السياسي.

ويرى آخرون أن المشاركة السياسية تتخذ أشكالاً ومستويات مختلفة فالتصويت في الانتخابات، والمشاركة في الحملات الانتخابية والالتحاق بالتجمعات السياسية، والعمل من أجل مرشح أو حزب سياسي، ومناقشة المشكلات السياسية مع الأقران والزملاء، والارتباط بالجماعات المعارضة .. كلها تمثل درجات ومستويات من المشاركة السياسية ولعل ذلك يكشف أن مستويات المشاركة السياسية يمكن أن تبدأ بالسعي إلى تقلد منصب سياسي وتنتهي بمجرد الاهتمام العام بالسياسة أو التصويت في الانتخابات.

ومما لا شك فيه أن الممارسة الفعلية لأي مستوى للمشاركة السياسية يتطلب اقتراناً بجدوى وأهمية المشاركة إلى جانب أن يتسم الفرد بالمسئولية والالتزام واحترام الواجب ومن ثم فإن تنمية المشاركة السياسية تتطلب توفير الظروف الاجتماعية والثقافية والتربوية التي تكسب الفرد ثقافة سياسية مشاركة. وعلى ضوء ما تقدم يتضح أن العملية التعليمية بما يتضمنها من مضامين وطرق وأساليب للتدريس وإدارة مدرسية وسلطة تربوية يمكن أن تساهم في تشكيل سياسة المشاركة من خلال القيم والاتجاهات والمعارف والممارسات السلوكية التي يكتسبها الفرد داخل حجرة الدراسة أو داخل المدرسة، فتؤثر بشكل مباشر على مدى استجابته ومشاركته سياسياً، فهذه المؤثرات المختلفة من

المعارف والقيم والاتجاهات يمكن أن تشجع^(٦) الفرد على الاهتمام بقضايا المجتمع السياسية ويمكن أن تكون ضد ذلك .

وحيثما نتحدث عن قضية المشاركة السياسية والدور الذي يلعبه التعليم لابد من الإشارة إلى نظريتين في تفسير هذا الدور وهما :
النظرية التقليدية، والنظرية النقدية.

أما الأولى وهي التقليدية فقد ذهبت إلى أن التنشئة السياسية وسيلة لتحقيق الإجماع السياسي، وذلك لتحقيق استقرار بناء النظام السياسي والحفاظ عليه، وتنظر المدرسة التقليدية إلى التعليم باعتباره وسيلة لتجسيد وعزل المصادر المحتملة للاضطرابات السياسية ومن ثم فإن المدرسة يمكنها أن، تخلق علاقات تفاهم بين جميع المتعلمين اللذين ينتسبون إلى جميع الطبقات، كما يمكنها أن تخلق مشاعر ولاء لديهم وانتماء وإحساس بالمواطنة، وبذلك فإن المدرسة وفقاً للنظرية التقليدية يمكنها أن تسيد مفاهيم واتجاهات سياسية عامة، أو تعمل على تحقيق إجماع سياسي بين الطبقات المختلفة.

ومن الأسماء البارزة التي تنتمي إلى المدرسة التقليدية نجد: ديفيد إيستون Easton ، وجاك دنيس، وروبرت هس، وجبريل، وكنديين وغيرهم، ومن أهم المقولات والأفكار الأساسية التي تركز عليها المدرسة التقليدية في تفسيرها للتنشئة السياسية:

١- إن معظم ما يمتلكه الكبار من مشاعر واتجاهات وآراء حول شرعية النظام السياسي تركز بشدة حول الميول التي تكونت لديهم في مراحل نموهم ولا سيما التنشئة السياسية المكتيبة في مرحلة الطفولة.

(٦) كمال النور، التنشئة السياسية في الأدب السياسي المعاصر، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الأول - السنة الثانية -

جامعة الكويت - أبريل ١٩٨٠، ص ١١.

٢- الأمر الثاني، أن ما كتبه الفرد في مرحلة الطفولة يخلق مشاعر إيجابية تستقر أثارها باقية في وجدانهم بعد أن يصبحوا كباراً، وتؤثر تلك المشاعر الإيجابية على مواقفهم كما أنها تلعب دوراً في الحياة السياسية للدولة خصوصاً فيما يتعلق باستقرار النظام السياسي.

إن التنشئة السياسية وفقاً لرأى المدرسة التقليدية تقوم بتأييد النظام السياسي، وتساهم في تعبئة الجماهير وحشدهم ودمجهم في النظام السياسي القائم ومن ثم فإنها تساهم في تهيئة الأفراد للمشاركة وطوعية المشاركة السياسية في العملية التعليمية.

ولكن السؤال هو كيف يمكن للمدرسة أن تحقق إجماع سياسي بين التلاميذ جميعاً على اختلاف طبقاتهم وتوجهاتهم ؟

الإجابة تلخص - من وجهة نظرنا - في محاولة المدرسة صبب التلاميذ جميعاً في قالب فكري وسياسي واحد من خلال منع إحداث صراعات وتوترات، وهذا يعنى عدم طرح قضايا خلافية في المناهج الدراسية، ومنع أي حوار يتطلب قدر من الديمقراطية والحرية الحقيقية، وتهميش وعى التلاميذ^(٧) والملاحظ أن المناهج الدراسية نادراً ما تتعرض للواقع السياسي لجماهير المواطنين، كما أن عملية التدريس تتضمن محاولات لبث احترام السلطة في المدرسة وزرع الإحساس بالفخر والطاعة والامتثال.

في المقابل أكدت النظرية النقدية على أن التنشئة السياسية من خلال العملية التعليمية تلعب دوراً بالغ الخطورة في تزييف وعى التلاميذ لاسيما الذين ينتمون منهم إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا، كما أنها تساهم في تشويه وعيهم،

^(٧) إمام عبد الحميد فرج - المدرسة والتنشئة السياسية للأطفال - بحث مقدم إلى المجلس الأعلى للطفولة في ندوة التنشئة

السياسية للأطفال - ١٩٩٤، ص ٢٥-١.

وتجريدتهم من هويتهم السياسية التطبيقية، وترى المدرسة النقدية أن فكرة التأييد المنتشر والإجماع السياسي ما هي إلا تزييف للوعي في المستوى النظري، والممارسة، وتكشف العديد من الدراسات التي تناولت التنشئة السياسية في المجتمعات الرأسمالية أن الطلاب يعانون التمزق والتشتت بين توجهاتهم ومجتمعهم وأفكارهم ويبن محاولات تأسيسهم، وبحث المفاهيم المجردة من المشاركة السياسية في عقولهم مما يصيبهم بالتناقض في اختياراتهم السياسية وبذلك فالمدرسة تعيد إنتاج العلاقات الموجودة داخل المجتمع وبالتالي تحافظ على تكريس الوضع القائم من خلال آليات المنهج المدرسي والمناخ السائد الذي يعيشه الطالب داخل مدرسته.

وترى النظرية النقدية في التربية ^(٨) The critical Theory in Education أنه لابد من الاهتمام بدراسة وتحليل الحياة اليومية داخل المدرسة والعلاقات البنيوية القائمة داخلها، بمعنى آخر محاولة المزج بين ما هو بنيوي مع ما هو رمزي حتى يمكن تفسير المعاني والرموز التي تسيطر في موقف ما وزمان ومكان معينين، وترى هذه النظرية ضرورة ربط الحياة اليومية بالتفسير البنيوي، بمعنى تفسير الظروف الاجتماعية والسياسية البنيوية في المجتمع. وترى هذه الدراسة أن التربية بشكل عام تلعب دور الحفاظ على الثقافة العامة للمجتمع باعتبارها وسيط حي لنقل الثقافة، وليس المطور لها من خلال تقديمها والوعي بها، وأن أحد جوانب الثقافة العامة يتمثل في الثقافة السياسية، وبقدر ما تكون الثقافة السياسية معاشة من أفراد المجتمع، بقدر ما يكون التوجه من الأفراد نحوها إيجابياً، وهنا تتحقق ثقافة المشاركة السياسية، ولكن حينما لا يجد الفرد أية علاقة بينه وبين النظام السياسي وحينما لا تتوفر لديه معلومات

^(٨) حسن حسين اليللاوي، تطور المصيف الاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية - مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر - ٢ : ٥ ابريل - القاهرة - مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام - ١٩٨٤ - ص ١ - ٣٠.

كافية ومنسقة واتجاهات إيجابية فإن الثقافة السياسية تصبح في هذه الحالة ثقافة جامدة.

والجدير بالذكر أن الدراسات التي تناولت علاقة التعليم بالمشاركة السياسية والوعي السياسي قد اختلفت حول هذه العلاقة حيث أكدت بعض نتائج تلك الدراسات:

- ١- على أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر إماماً ووعياً ومن ثم أكثر مشاركة.
- ٢- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلاً لمتابعة الأهداف والقضايا السياسية.
- ٣- أن الفرد الأكثر تعليماً تتوفر لديه معلومات سياسية أوسع، كما أن قدرة اهتمامه بالموضوعات السياسية أكثر اتساعاً من غيره.
- ٤- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلاً للدخول في مناقشات سياسية.
- ٥- أن الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلاً للحديث في السياسة، وأكثر انخراطاً في النخب الفعالة في المجتمع، وأكثر قدرة على التأثير في بيئته الاجتماعية والسياسية.

وبذلك تؤكد النتائج السابقة للدراسات أن هناك علاقة إيجابية بين التعليم والمشاركة السياسية، في حين ترى دراسات أخرى^(١٣) أن التعليم ليس بالضرورة قادراً على تنمية المشاركة السياسية لدى المتعلمين وإنما يتفاوت هذا الدور وهذه التأثيرات وفقاً لـ :

- المناخ العام للمدرسة .
- نوعية المعلم .
- محتوى العملية التعليمية .
- التشكيل الاجتماعي والسياسي للمدرسة .
- حجرات الدراسة .
- المناخ المحيط بالمدرسة .

- تأثيرات العلاقة بين ما يعلم في المدرسة وما يكتسب خارجها .

ولعل ما سبق من معطيات يكشف أن هناك موقفين من علاقة التعليم بالمشاركة السياسية، الأول يركز على العوامل المجتمعية المتمثلة في البيئة الاجتماعية والإطار السياسي العام وما يرتبط به من توجيهات قيمية وسياسية، والموقف الثاني يركز على البيئة التربوية والمتعلقة بالنظام التربوي وفلسفته وسياسته وتوجهاته وأهدافه ومحتواه وبرامجه وأساليب التعليم والمعلمين ... الخ. وترى الباحثة أن هناك علاقة وثيقة بين العوامل المجتمعية والإطار السياسي العام وبين التنشئة التربوية، وأن تلك العلاقة تفاعلية تؤثر كل منها في الآخر، ومن الصعب تناول إحدهما منفصلاً عن الآخر، إلا أن تلك الدراسة ترمي إلى تناول العوامل المرتبطة بالنظام التعليمي بشكل أكثر تفصيلاً، وذلك لتوضيح العلاقة بين التعليم والمشاركة السياسية ولعل ذلك يقودنا إلى توضيح دور المدرسة في المشاركة السياسية، والكشف عن القيم السياسية التي تنعكس من خلال المضامين التربوية والمناخ السائد في المدارس وأساليب التدريس المستخدمة.

المشاركة السياسية والعملية التعليمية :

يتأثر السلوك السياسي للفرد جزئياً بخبرات تدريبية داخل المؤسسة التربوية، فإذا دربه تلك المؤسسة تدريباً " بطرقياً " قوامه السمع والطاعة والتخويف والخجل والقهر، كان الاحتمال الكبير أن يعزف عن المشاركة بكل أشكالها في الحياة العامة وأن يتعامل مع الآخر من منطلق الشك والخوف والانسحاق، أما إذا تعرض الفرد لتنشئة أولية ديمقراطية تعطي له حق التعبير عن رأيه وتكسبه احترام الرأي الآخر والتسامح معه والثقة في نفسه وفي

الآخرين وتقدير الذات، فالأرجح أن يصبح إنساناً إيجابياً مبادراً متسامحاً ومنفتحاً في علاقته الاجتماعية والسياسية.

ولذا يمكن أن نتوجه بهذا السؤال :

متى تصبح العملية التعليمية دافعاً للمشاركة، ومتى تصبح معيقاً لها ؟

والإجابة على هذا السؤال تتطلب عرضاً لطبيعة المناخ المدرسي وما يتضمنه من مناشط وأنشطة تربوية واقعية للتعرف على أساليب الإدارة المدرسية وأسلوب العلاقات داخل المدرسة وداخل حجرات الدراسة، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحيط وكيف يؤثر كل ذلك في شخصية المتعلم وفي المشاركة السياسية له.

المناخ التربوي في المدرسة وعلاقته بالمشاركة السياسية :

ينشأ الطالب سياسياً داخل المدرسة عن طريقين :

- الأول : يتمثل في التثقيف السياسي أو التعليم السياسي، وذلك من خلال المضامين أو الكتب التي تلقن للمتعلم وتعليمه تمجيد الأبطال القوميين وخطبهم وأقوالهم والتعرف على صورهم وذلك بهدف تنمية مشاعر وإحساس يرتبط بالولاء والانتماء للوطن.

ومما لا شك فيه أن فاعلية تلك المضامين والمناهج تتوقف بشكل أساسي على الكيفية التي تقدم بها والقيم التي تتضمنها، وكذا على وعي النظام التعليمي بدوره، ووعي المعلمين بدورهم وموقفهم من تلاميذهم.

والملاحظ أن المناهج الدراسية في مصر تمجد دور الفرد وتهون من دور الجماعة، وتوحي للتلاميذ بأن حركة المجتمع لا يصنعها الجماهير بقدر ما يصنعها أفراد، وبأن تغلب المجتمع على المشاكل والأزمات يتوقف أولاً وأخيراً

على وجود الحاكم المدير، البطل، المنفذ، المخلص، ولا يخفى ما يؤدي إليه مثل هذا الطرح فهو ينمى لدى الطلاب نزعة نخبوية، فيخرجون للحياة وهم يلقون بالمسئولية على السلطة السياسية، ويعقدون عليها الأمل والرجاء، وبذلك لا تتأصل لديهم الروح الجماعية والإيمان بالعمل الجماهيري، كما تغذى المناهج الدراسية ثقافة السمع والطاعة والخضوع إذ تربي المتعلم على الإذعان لرمز السلطة سواء السياسية أو السلطة المدرسية المتمثلة في المعلم ومدير المدرسة ومن ثم يصبح المتعلم إنساناً يسمع ويطيع ويكره المعارضة والحوار، ويؤثر الاستكانة على الرفض.

أما فيما يتعلق بدور المعلم فلا شك أن اتساع مساحة الحرية التي يعمل فيها المعلمون وموقفهم من المناهج الدراسية وإيمانهم بقيم الديمقراطية والحرية يمكن أن يدفع التلاميذ للمشاركة والفاعلية، وبصفة عامة يمكننا القول انه ثمة أسلوبان من أساليب التعليم يمكن أن نعتبرهما على طرفي نقيض من حيث المضمون والنتائج.

الأسلوب الأول أو الطريقة الأولى تحتاج إلى مناخ ديمقراطي يتسم بالحرية وسعة الأفق ويؤمن بالتسامح الفكري والرأي الآخر، ويستند على التفاعل والإيجابية ويجعل من المعلم متعلم، ومن المتعلم معلم، ويحقق نتائج وأهداف عظيمة أهمها تحرير الإنسان من القهر وتكوين الذات المشاركة، وهذه الطريقة في التدريس هي طريقة الحوار أو التعليم الحوارى الذي يعتمد على طرح المشكلات التي ترتبط بحياة المتعلمين والعمل على مناقشتها من خلال مشاركة كل من المعلم والمتعلم، والجدير بالذكر أن هذا النوع من التعليم ذا طبيعة سياسية فهو يهدف إلى تغيير الواقع الاجتماعي وليس مجرد قبوله والتكيف معه ويستند في الأساس على إيجابية المتعلم ومن ثم فإنه يساهم في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين ويكسبهم قيم وسلوكيات المشاركة الإيجابية

والاعتماد على الذات والثقة بها وتحمل المسؤولية، والأكثر من ذلك الوعي بالذات وبالواقع الخارجي والتفاعل معه وتنمية مهارة النقد الواعي وقيم المشاركة السياسية.

والحوار كما يركز - باولو فيريري - طريقة إنسانية تستند على مجموعة من الأسس أهمها العقلانية في مواجهة الانفعالية والتراجع والتسامح الفكري والإنساني والتفاعل الجدلي .

أما التعليم التلقيني - أو الأسلوب الثاني - فهو ما يسود في مجتمعات تتسم بالقهر، وذلك لأنه يصادر حرية المتعلم ولا يسمح بالتفاعل والمشاركة له وهو تعليم يزيد من شعور المتعلم بالاغتراب عن واقعه ويحوّله إلى مجرد متلقي للمعلومات فقط، ومن ثم فإن هذا الأسلوب يصنع المعلم والمتعلم على طرفي نقيض فالمعلم يعرف كل شيء والمتعلم لا يعرف ولا يعلم شيء، والمعلم يفكر ويفرض اختياراته والمتعلم يستجيب ويتكيف معها دون أن يعبر عن رأيه، والمعلم يخلط سلطته المعرفية بسلطته المهنية ويجعل هذه السلطة في حالة تناقض مع وعي وكيونة المتعلمين، وهذا النوع من التعليم لا يمكن أن ينهض ببناء إنسان ديمقراطي لأنه لن يساعد في بناء الشخصية الفاعلة المتحررة ومن ثم لا يمكن أن يسهم في حفز المشاركة لدى المتعلم لأنه يفتقد للثقة بالذات وبالآخرين ويفتقد للقدرة على تحمل المسؤولية.

واستقراء الواقع التدريسي في المجتمع المصري يكشف عن أن هذا الواقع يحمل من إمكانات القهر والإحباط والاغتراب أكثر مما يحمل من إمكانات تشجيع الإبداع والمشاركة والانتماء، ولا شك أن هذا المناخ لا يساهم في تنمية شخصية التلميذ، كما أن مساحة الحرية المتاحة للمعلمين داخل حجرات الدراسة وخارجها محدودة وضيقة، فالمعلمين مجرد منتقدين وناقلين للمقررات الدراسية ولسياسات لم يشاركوا في صياغتها لأنها ببساطة صيغت سلفاً ، ومن ثم يتحول

المعلمون إلى مجرد قنوات توصيل لمواد تعليمية جامدة ويتحول التلميذ في هذا المناخ إلى مقهور من مقهور، فالمعلم المتسلط يمارس دور القاهر وهو في نفس الوقت مقهور من نظام تربوي لا ينصفه مادياً ولا يحترم ذاته وحرية في ابتداع رؤيته الخاصة في تعليم التلاميذ.

أيضاً استقراء واقع المناخ المدرسي في المجتمع المصري من خلال الدراسات السابقة يكشف عن أن ممارسات السلطة المدرسية هي انعكاس واضح لممارسات السلطة في المجتمع المصري ككل والتي تتميز بالتفرد في القرارات، فالمناخ المدرسي لا يعمل مستقلاً عن الإطار العام والمناخ السائد في العملية السياسية في المجتمع، وقد اتضح هذا من انخفاض نسبة مشاركة التلاميذ، ويمكن إرجاع ذلك إلى ممارسات السلطة المدرسية وأيضاً إلى أسلوب التعليم الذي يتسم بالتقليدية والتلقين والذي يحول الأفراد إلى مجرد متلقين فقط، وثمة جانب آخر يرتبط بالمناخ المدرسي يعمل بآليات - تستند على المنهج التسلطي في العملية التعليمية، وذلك الجانب يتعلق بإدارة الفصل المدرسي، وتنظيمه، وتوزيع التلاميذ فيه، فمن غير المتصور أن فصلاً دراسياً به أكثر من خمسين تلميذاً في معظم الحالات - ويديره معلم يشعر كما يقول البعض بالإحباط والقهر - فمن غير المتصور أن تقوم العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة على المشاركة والفعالية والإيجابية، فحتى في حالة وجود معلم مؤمن بالمشاركة يصبح تطبيق ما يؤمن به أمر مستحيل لأنه لو أتاح للتلاميذ حرية المناقشة فقد لا يتمكن من عرض كل المنهج مما يعرضه للمساءلة والالتهام بالتقصير.

والجدير بالإشارة إليه هو نتائج الدراسة السابقة التي أكدت على أن سلوك (مجتمع العينة) كان سلوكاً انسحابياً وغير مبال وغير مهتم في معظم الأحيان، كما أن الانتماء للوطن كان ضعيفاً، وهذا معناه أن المناهج الدراسية

وأسلوب التعليم إلى جانب المناخ المدرسي بشكل عام لا يساهم في إكساب الطلاب قيم وسلوك المشاركة بوجه عام والمشاركة السياسية بوجه خاص.

إن التعليم كما تضح من المعطيات السابقة لا يعد المتعلمين نحو المستقبل لأنه لا يساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والمبدع وهو يسهم في إقامة حاجز بينهم وبين إدراك الواقع وتفسيره تفسيراً حقيقياً، ومن ثم يسهم كما يرى البعض في تزييف وعي المتعلم.

هذا وتعد قضية المرأة واحدة من أهم قضايا الصراع الإنساني ، والتي ما زالت تشير جداً بالرغم من مرور أكثر من قرن على طرحها من قبل المثقفين والقوى الاجتماعية المختلفة شفى العالم العربي ، وقد أصبح هذا الصراع أكثر حدة في تلك الحقبة الزمنية من منظومة العولمة بعد أن أصبح البشر وتتميتهم هو رأس المال الأفضل والأكثر فعالية وكفاءة في إنجاز مهمات التنمية الذاتية في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء ، على اعتبار أن ذلك هو الأقدر على مواجهة تحديات المتغيرات العالمية بثورتها التكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية ، والإنسان ذكر كان - أو أنثى هو الثروة التي لا تتضب ، بل انه خالق ومولد الثروة المادية وإنتاجها من السلع والخدمات .

وإذا كانت المرأة تمثل نصف المجتمع فإن عملية تهميشها في كثير من المواقع أمر لا بد من مناقشته والعمل على إيجاد حلول سريعة له لاسيما بعد أن تداعت الثنائيات من جديد بين الرجل والمرأة ، فالرجل للحكم والإدارة والأمور المتعلقة بالعقل أما المرأة فالتمريض ومواساة الجرحى وكل ما يرتبط بالانفعال والعواطف الجياشة وما تزال فرصتها في ممارسة السياسة محدودة والمثال على ذلك عضوية البرلمان والمناصب الوزارية أو القضائية ، بل لا يزال الجدل قائماً حول عمل المرأة . وهل يتلاءم مع طبيعتها والدور المنوط لها أم لا يتلاءم .

وعلى الرغم من أن العملية التعليمية في منظومتها تؤكد على حق الأنثى في الالتحاق بمؤسسة المدرسة وإعطاء فرص متساوية مع الذكر إلا أن الإحصاءات تشير إلى وجود تفاوت ملحوظ بينهما ، ومع أن فجوة هذا التفاوت أخذت في الضيق إلا أنها لازالت ملحوظة ويرجع ذلك لأسباب اقتصادية واجتماعية وثقافية تتطلب المعالجة على المستويين التعليمي والمجتمعي بصورة عامة

ويستجلى هذا التفاوت بوضوح في أن نسبة الأمية بين النساء في مصر تبلغ ثلثي نسبة الذكور ويمكن أن تقدم مؤشرين هامين من مؤشرات تقرير^(١) التنمية البشرية للأمم المتحدة عام ١٩٩٥ أحدهما لمؤشر التنمية البشرية للمرأة في مصر والآخر لترتيب موقعها بين نساء العالم، ومؤشر التنمية البشرية مؤشر مركب من ثلاثة مكونات هي متوسط عمر المرأة (توقع الحياة) ومتوسط معدل قيد الإناث في مراحل التعليم الأساسي والثانوي والعالي ، ومتوسط دخل المرأة ، وقد بلغت مؤشرات التنمية البشرية للمرأة في مصر ٠,٥٩٩ (الحد الأقصى واحد صحيح) ، أما ترتيبها بين نساء العالم (١٧٥ دولة) فقد كان موقعها (٨٧) أن المؤشر السابق يوضح ارتفاع أمية المرأة وانخفاض مستوياتها التعليمية ثم انخفاض مساهمتها في النشاط الاقتصادي والاجتماعي والسياسي بسبب ضعف إمكانياتها ونقص تدريبها مما يؤثر على تقدم المجتمع ويمنعها من المشاركة الفعالة في الحياة العامة والسياسية

ونكاد تجمع نتائج العديد من الدراسات على أن نمط التربية السائد ليس هو النمط الذي يسمح للأنثى بأن تمارس من خلاله الديمقراطية على مستوى التفكير والعدل والعقل، فقد تبين أن التربية الأسرية في البلدان العربية تتسم بالتسلط والمحافظة وهذا النمط في التربية أكثر شيوعا ولا سيما بالنسبة لتربية

(١) تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة - ١٩٩٥

الإناث ، فالنموذج الأنثوي المرغوب هو الذي لا يعارض ولا يناقش ويتسم بالطاعة والسلبية ، ومن ثم فإن النمط التربوي يحرم الفتاة سلوك المشاركة والمبادرة والشجاعة في إبداء الرأي ونقد الواقع ، ومثل هذه الظروف التربوية يمكن أن توفر روافد السلبية السياسية بل والاعترا ب السياسي للإناث منذ البداية والواقع أن الرجوع إلى المؤشر الذي قدرة المرأة على التأثير في صنع القرار في مصر يحدد ذلك بـ ٠,٢٨٠ (الحد الأقصى واحد صحيح) ومع المقارنة بالدول النامية نجد أنها وصلت إلى (٠,٣٧) وفي الدول الصناعية وصلت إلى (٠,٦٠٠) ويدل هذا المؤشر المصري على تدني ما يتاح للمرأة من مواقع المشاركة الفعالة والمؤثرة على صنع القرار واتخاذها .

ولعل ذلك يجعلنا نتساءل عن دور التعليم وموقعه إزاء هذه القضية الهامة وأيضاً نتساءل عن ما إذا كان التعليم يمكن أن يلعب دوراً تنويرياً ويدعم اتجاهات إيجابية تقدمية تدعوها للمشاركة والفاعلية مثل الرجل وتصفها بصفات عقلانية أم العكس تنشئ قيم واتجاهات متخلفة تزيد من اتساع الهوة بين الأنثى والذكر^(١٠) ؟.

كان كل ما تقدم عن الطريق الأول الذي ينشأ من خلاله الطالب سياسياً داخل المدرسة ، أما عن:

- الطريق الثاني فإذا كان مدخل الالتحاق بالتعليم هو بداية التمتع بحق التعليم، فإن مضمون التعليم ومناهجه وأنشطته وطرق التدريس جميعها تمثل العملية التعليمية في تشكيلها لوعي المتعلم وإدراكه لدوره ومسئوليته في حياة مجتمعه ولذا فإن تحليل تلك المناهج والأنشطة والأساليب التربوية يمكن أن يكشف من صورة المرأة كما تروج لها المفاهيم والاتجاهات المطروحة في العملية التعليمية.

(١٠) الهام عبد الحميد - صورة المرأة - مرجع سابق - من المقدمة ص ١٤

وإذا كان الكتاب المدرسي له دور كبير في تكوين الثقافة بمعارفها ومناهجها واتجاهاتها.. ومن خلاله تتطبع في ذهن الطالب والطالبة العديد من القيم والاتجاهات نحو الآخر والعالم الخارجي من خلال الكلمة والصورة، فإن تحليل بعض الكتب الدراسية يمكن أن يوضح خصائص وصفات المرأة كما تطرحها الكتب المدرسية أيضا الوظائف والمكانة والأدوار المنسوبة للمرأة وقد اتضح من القراءة التحليلية والنقدية لبعض المناهج الدراسية أن خصائص العقلانية والتفكير والعمل السياسي كان من نصيب الولد أو الرجل ولا مجال لظهور المرأة إلا في ميادين خاصة بها والتأكيد على أن كل ما له علاقة بالانفعال والعواطف مرتبط بها والتمييز واضح وصريح بينهما سواء في المفاهيم والأدوار ، كما أنها غائبة في معظم الموضوعات والدروس التي تحمل مفاهيم وتوجهات عقلانية وهي غائبة كعالمة أو قائدة أو سياسية ولكنها موجودة كأم وأخت وزوجة وهكذا تقسم الأدوار .. الأب يعمل ويكافح، والأم تسهر لرعاية الجميع وهذا يعنى التأكيد على التقسيم التقليدي للأدوار والوظائف لكل منهما، والغريب أن المرأة التي توصف بالذكاء والعصرية أو العقلانية والمشاركة تتسحب منها صفة الأنوثة لان شخصيتها إنما تتحقق في كونها أما أو زوجة، وأختاً وابنة وحينما توصف بالصفات الأخرى التي ترتبط بالعلم والعمل والفعل والتفكير يطلق عليها صفات الرجولة أو أنها أخت الرجل.

وخلاصة ما تشيعه الكتب المدرسية يتمثل في التركيز على أن أهم الصفات الإنسانية تنحصر في الحنان، والطيبة، والعواطف الجياشة، والانفعالات الزائدة، والعجز، والتبعية، والخضوع، والطاعة، والاستسلام، والقناعة، والسلبية، والرضوخ، والعطاء، والرقّة أما الصفات الذكورية فهي العقلانية، القدرة على العمل .

وعلى هذا النحو تم وضع الأنثى في مكانة اجتماعية أدنى وفقاً لمفاهيم تؤكد على أنها الكائن التابع والأضعف، و أيضاً فقد أكدت المفاهيم والقيم التي تبث من خلال الكتب الدراسية التي تم تحليلها على الثنائية الواضحة في الأدوار والمكانة والصفات لصالح الرجل وتهميش المرأة من الأدوار والمكانة العلمية والذهنية واتخاذ القرارات، كما أن صورة المرأة المناضلة المكافحة السياسية، المثقفة، المبدعة، الناقدة، القادرة على اتخاذ القرارات والمشاركة، والقادرة على العمل بجوار الرجل من أجل رفع مكانة الوطن، تلك الصورة كانت غائبة وإن ظهرت تكون صورة باهتة لا تنمى قيم المساواة والمشاركة الكاملة، وإنما تنمى وتكرس القسيم الدونية التي تجعل المرأة في مرتبة دنيا ليس لها حقوق إلا في الإطار التقليدي الموروث والمرسوم لها.

اتضح أيضاً من تحليل تلك الكتب (*) أنها تؤكد على الثنائية في الصفات والأعمال والأدوار والوظائف، وغالباً ما تتميز المرأة بمهارتها في الأعمال اليدوية والميكانيكية، فيما يتفوق الرجل في الأعمال التي تتصف بالتفكير والإبداع والقوة.

يتضح أيضاً من خلال الكتب الدراسية أن العالم ينقسم إلى رجل وامرأة، شجاعة وحنان، عقل وتفكير، إيجابية وسلبية، وغير مسموح لكليهما أن يجتاز الحدود نحو امتيازات المنطقة الأخرى، وإلا فهناك استهجان لذلك، فالمرأة التي تحاول أن تفتح هذه الثنائية هي في نظر المجتمع تتسم بصفات وأعمال الرجل مما يعتبر سلوكاً غير سوى، وإذا حاول الرجل أيضاً أن يقوم بأعمال النساء اعتبر هذا السلوك نوعاً من التنازلات.

إن هذه الكتب تفرخ نموذجاً نسائياً تقليدياً لا يعترف بالتطور في الأوضاع الاجتماعية الحديثة لنماذج الرجل والمرأة، كما أنها لا تعنى أن تقوم

(*) تم تحليل كتب اللغة والمراد الاجتماعية من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف السابع في التعليم الأساسي.

المرأة بكونها شخصية مستقلة تعتمد على ذاتها، وإنما أنثى ترتبط برجل تعتمد عليه وتستمد منه كينونتها، فهي ليس لها اسم خاص، وإنما عادة تكون أم فلان أو أخت فلان أو زوجة فلان، ويتجاهل اسمها تأكيداً على تبعيتها وعدم وجود هوية قانونية أو اجتماعية خاصة بها وعلى انحصار عالمها داخل أمومتها وداخل جدران بيتها.

إن صورة المرأة كما يتم تقديمها في الكتب المدرسية تكرر وتثبت مفاهيم رجعية فالمرأة لا تتساوى مع الرجل في العمل والإنتاج والمشاركة في المواطنة من الدرجة الثانية، ومن ثم من غير المنتظر أن تتكون لدى المرأة مفاهيم واتجاهات ترتبط بالمشاركة والإيجابية ذلك أن نمط التربية والتنشئة على المستويين الأسري والتعليمي لا يكسبهما الثقة بنفسها وبإمكاناتها وقراراتها وإنما يتكون لديها منذ البداية الخوف من الآخر وعدم الثقة به مما يجعلها تفضل الانسحاب عن الحياة الاجتماعية والسياسية، ومما لا شك فيه أن عمل المرأة ومشاركتها سياسياً يتطلب درجة عالية من الوعي بذاتها وبالعالم المحيط بها والوعي بقدراتها على تغيير الواقع، ولكن الموروث الثقافي والتنشئة الاجتماعية والتربوية لا زالت ذات طابع محافظ يحول دون قدرة المرأة على المشاركة السياسية والثقافية ومن ثم يهدر إمكانيات المرأة وقدراتها، ويحولها في كثير من الأحوال إلى إنسان يتسم بالرضوخ والسلبية والاعتمادية ..

وقد انعكس ذلك على عدد اللاتي يحصلن على مناصب قيادية في الدولة وعدد اللاتي يشاركن في الانتخابات والمشاركة السياسية بكل أشكالها ولا يرجع ذلك لاختلاف القدرات والإمكانات وإنما يعود إلى أساليب التنشئة الاجتماعية والتربوية للمرأة كما يعود إلى التراث الثقافي المحمل بالمحرّمات والثنائيات.

وإذا كانت المشاركة السياسية تعنى نشاط^(١) اختياري يهدف إلى التأثير في اختيارات السياسات العامة أو اختيار القادة السياسيين على المستويين المحلي والقومي سواء كان هذا النشاط ناجحاً أو غير ناجح، منظماً أو غير منظم، مستمر أو مؤقت، فإن ذلك يعنى شخصية قادرة على الاختيار، وإصدار الأحكام والمبادرة ولديها ثقة عالية بالنفس وبالأخر، والأهم من ذلك لديها وعى كامل بذاتها وبالعالم الخارجي على أن استمرار زيادة المحرمات في المجتمع المدرسي، وانعدام الحرية لحساب مزيد من الخوف والقمع وتضييق فرص المشاركة في اتخاذ القرار التربوي وسيادة البيروقراطية، كل ذلك لا يساهم في تكوين الشخصية الطلابية الفاعلة الدينامية القادرة على المشاركة، ولا يساهم في تكوين رؤية نقدية وسلوك مشارك، فالتسلط وفرض الأوامر والمحاصرة بالمحرمات يحرم الإنسان من حقه في المبادرة برأيه ونقد الواقع المحيط به، ومن ثم فإن هذا النوع من التعليم القهري يساهم في تكوين شخصية سلبية منصاعة مستسلمة للواقع لا تمتلك سوى الانزواء والهروب والانسحاب، ومن ثم الشعور بالاغتراب عن المجتمع وعن أفرادها، والشعور باللامبالاة في الحياة السياسية وعدم المشاركة في الأحداث أو قد يؤدي هذا النوع من التعليم إلى الرفض الجزئي غير الواعي والذي يبدو في مناهضة النظام واللجوء إلى جماعات الولاء المضاد، أو قد يؤدي إلى تكوين الشخصية الانتهازية والمتخبطة والتي يمكن تسميتها بالخط المتكيف.. وفي كل الأحوال فإن الأنماط التي لا تمتلك مقومات المشاركة السياسية الفعالة.

أخيراً : يمكن القول أن المشاركة السياسية النشطة تتطلب أن يعي الفرد جدوى المشاركة بحيث ترقى إلى مرتبة الالتزام والواجب، وهذا يتطلب

^(١)Myron wiener : Political Participation – Crisis of Political prcess : in : L – Binder, (ed) Crisis and sequences in Political development. Prnctan, university press, 1971, pp169 – 165.

بالضرورة ظروف اجتماعية وثقافية وسياسية وتربوية تكون حافزة لنفي كل ثنائية سياسية وتشجيع كل إمكانية لممارسة المشاركة، ويمكن أن يسهم التعليم بشكل قصدي إذا تغير المحتوى التعليمي بحيث يرتبط بشكل مباشر بالمتعلمين وقضاياهم الحياتية ويحفزهم على طرح القضايا للتفكير والنقد، ومن ثم يتحولون إلى مشاركين في العملية التعليمية بدلاً من أن يكونوا على هامشها، وأيضاً بتغير أسلوب التعليم من التلقين إلى الحوار والمناقشة التي تعطي فرصة للمشاركة والتفاعل على أساس ديمقراطي حر بعيد عن القيود والتسلط والديكتاتورية، أيضاً عودة الأنشطة المدرسية والتنظيمات الطلابية وأساليب الحكم الذاتي وفرص الانتخابات الحرة لاتحادات الطلاب والترشيح والتمثيل، ومن ثم يكتسب الطلاب سلوك المشاركة والمسؤولية في إدارة شئونهم مما يمكن أن يحد من السلوك السلبي والشعور بالاغتراب والانسحاب الذي أصبح سائداً ومنتشراً.

والجدير بالذكر أن المدرسة تبلغ أقصى درجات الفاعلية في المشاركة السياسية إذا كان ثمة تطابق بين ما تقوله وما تفعله. ولكن حينما يوجد تناقض بين مضمون مواد الدراسة وبين تصرفات المدرسين فلا مفر من تواضع تأثير المدرسة في مضار التربية السياسية.

ومثال ذلك أن تتضمن المناهج الدراسية قيماً مثل الكرامة والإنسانية والمساواة بين البشر بعيداً عن التمييز، أيضاً أن تتطوي معاملة المعلمين للطلاب على نفس القيم بعيداً عن السلطوية والديكتاتورية

المناهج والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة :

تعد الكتب المدرسية مرآة التوجهات الاجتماعية والثقافية السياسة لأي تجمع ولذا فإن الكشف عن تلك التوجهات التي تبث من خلال الكتب بشكل

مباشر أو غير مباشر (المنهج الخفي) تعكس إلى حد كبير توجهات المجتمع ودرجة وعيه.

وتكتسب الكتب المدرسية أهمية كبيرة لما توحى به الكلمة كما ترد في النص من تأثير عميق لدى المتعلم لاسيما وأنها تلازمه طوال العام الدراسي ويطالب بها عند الامتحان، كما أن الكتاب المدرسي لا يزال أكثر الوسائل انتشارا في تكوين الثقافة والتنشئة الاجتماعية والسياسية من خلال المفاهيم والاتجاهات، ومن المؤسف ما نلاحظه من أن الكتب المدرسية تقدم المعارف والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات من خلال الكلمة والصورة بشكل لا يسمح بالاختلاف أو تنمية الرؤية النقدية والتحليلية، ومن ثم تلعب تلك الكتب دورا خطيرا في تثبيت العديد من المفاهيم والقيم ما يتعلق بالمرأة.

لذا فقد توجهت هذه الدراسة إلى تحليل عشرين كتابا في الدراسات الاجتماعية واللغة العربية مع القراءة النقدية للنصوص والصور التي تم الخوض في ملامحها إلى محاولة التعرف على النموذج الأنثوي المقدم تربويا إلى عقول التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي ومن ثم التعرف على القيم التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية والسياسية للمتعلم بشكل عام والإناث بشكل خاص. وقد ركزت هذه الدراسة في تحليلها على :

١- الصفات الخاصة للمرأة

٢- الأدوار التي تتسبب لها

٣- الوظائف والوضع والمكانة للمرأة

أثر المناهج الدراسية على تشكيل وعي المرأة اجتماعيا وسياسيا :-

١- أثرت المناهج الدراسية على وعي المرأة وعلى إمكانياتها في المشاركة السياسية والاجتماعية، كما جعلتها أكثر استعدادا لقبول الكثير من الدعاوى

الرجعية التي تجعل لها دورا أحاديا وهو الاكتفاء بدور الأم والزوجة عن طيب خاطر ولعل نتائج الأبحاث تشير إلى ذلك حيث بلغت نسبة الرفضات للعمل في آخر الأبحاث الميدانية وهم من العاملات ٤٤,٥%، ومن بين النساء غير العاملات بلغت نسبة الرفضات للعمل ٥٠%، كما رفضت مبدأ العمل ١٤,٣% من طالبات كلية طب، ٥٤,٧% من طالبات كلية الآداب.

٢- أن المضمون الثقافي في المناهج الدراسية وتدعمه وسائل الإعلام المختلفة يشكل موقف العقلية العربية من وضعية المرأة وهو موقف يتسم بالقسوة والتخلف ويحتاج المزيد من السعي والجهد والحوار حول كيفية تغيير تلك المفاهيم والاتجاهات من خلال الرصد الدائم للمعوقات التي تتمثل في أساليب التنشئة والتي تتسم بالتسلط والعنف الذي يمارس ولاسيما ضد المرأة، ومما لا شك فيه أن المشاركة الاجتماعية والسياسية تتأثر بدرجة عالية بوعي المرء بإمكانياته وقدرته على تغيير الواقع، ومن ثم تتضاءل قدرة المرأة على المشاركة الاجتماعية والسياسية نظرا لإهدارها إمكانياتها وقدراتها.

٣- تغذى المناهج الدراسية بشكل عام ثقافة الصمت والسمع والطاعة كما إنه تهيئ المتعلم عقليا ونفسيا على التسليم بدور الرجل في القيام بالأدوار الصعبة والتي تحتاج لتفكير عقلائي منطقي، ومن ثم ينمى لدى المتعلم أن الرجل هو الأجدر بالمشاركة والعمل الجماعي والقيادة وإبداء الرأي أكثر من المرأة.

٤- تعيد المناهج الدراسية في مصر إنتاج بعض أبعاد الواقع الاجتماعي والسياسي ما يعنى أنه يعيد إنتاج التخلف الاجتماعي ويلعب بهذا الدور أحد معوقات التغيير المقصود ونخص في ذلك بالذكر العلاقات الاجتماعية بين الرجال والنساء.

٥- إن ما تبثه المناهج الدراسية من قيم تنمى لدى الإناث الخجل والاضطراب والاتكالية وروح الانهزام وفقدان القدرة على المبادرة والإحساس بالدونية

والشعور بالنقص ومن ثم يصعب على المستوى المعرفي تنمية القدرة إلى الإبداع والابتكار، وعلى المستوى السيكولوجي تفقد مشاعر الإحساس بالأمن والثقة. ومن غير شك أن تلك الخصائص والسمات تؤثر إلى حد كبير في إمكانية المشاركة والإقدام من قبل المرأة على التفاعل الاجتماعي والسياسي.

٦- من العقبات التي تعترض عملية تطوير أساليب التنشئة الاجتماعية والسياسية للمرأة في المناهج الدراسية المفارقة بين النظرية والتطبيق ومثل هذه المفارقة تبدو واضحة في تناول النظري لحقوق المرأة في التعليم والحديث عن القضاء على جميع أشكال التمييز ضدها، في حين أن المنهج الخفي يحمل بين سطوره الكثير من المفاهيم والقيم والاتجاهات التي تدعم الثنائية والتقليدية في أعداد المرأة للحياة، ومن ثم يتبنى الرجل والمرأة على حد سواء ثنائية التفكير، فعلى المستوى النظري أو اللفظي تبدو القيم التقدمية المتمثلة في المساواة والمشاركة في حين على المستوى العملي يؤكد كلاهما أن هناك فروق ويبدو ذلك واضحاً في المشاركة السياسية والاجتماعية.

الخلاصة :

أنه على الرغم من الاعتراف باتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة وتأسيس حقوقها، إلا أن الممارسات تؤكد أن هناك أشكالاً من التمييز عكست نفسها في شكل واضح على الأداء السياسي والمشاركة الاجتماعية للمرأة بل وشكلت وعيها الفكري والنظري، ولعل أكثر الآليات التي كرس ذلك الوعي كما أتضح هي المناهج الدراسية، ومن ثم فإن الحاجة شديدة لتوعية شاملة وتصحيح المفاهيم ولتنمية قيم جديدة تنعكس الجذور الصحيحة عن المرأة ويكون ذلك ضمن حركة التنوير للمجتمع ككل، ومن خلال رؤية شاملة لارتباطها بالوعي العام وحركة المجتمع وقضايا المشاركة في صناعة المصير الوطني.

توصيات الدراسة :

- ١- تنمية وعي الطفلة الأنثى بحقوقها والتي يجب ألا تكون مختلفة عن حقوق الرجل. والتأكيد على فكرة المساواة بينهما.
- ٢- تنمية مفاهيم غير تقليدية تسير واقع التطور والتقدم في حركة المرأة في المجتمع ومشاركتها مع الرجل في مختلف المجالات وعلى مختلف أصعدة العمل الوطني.
- ٣- التأكيد على الأدوار المختلفة للمرأة ومساهمتها من خلال إعطاء نماذج نسائية عبر التاريخ مما كان له إسهام ملحوظ في الحياة العامة لمجتمعنا.
- ٤- تشجيع المؤلفات (السيدات) في المساهمة بالاشتراك في تأليف الكتب المدرسية حيث نَم ملاحظة غياب "المرأة" تماما من التأليف والكتابة والإشراف على الكتب المدرسية.
- ٥- مراجعة الكتب المدرسية في ضوء التحليلات الواردة في دراسة عينة كتب اللغة العربية والدراسات الاجتماعية المشار إليها في هذه الدراسة من أجل تعديل وحذف كل المفاهيم والقيم التي ترسخ الأدوار التقليدية في الصفات والوظائف المفارقة بين المرأة والرجل والعمل على طرح موضوعات تكشف وتوضح أهمية المشاركة والتعاون بين المرأة والرجل في جميع المجالات، وتساهم في تغيير الصورة المتخلفة التي تجعل الطفلة الأنثى كمواطنة من الدرجة الثانية.
- ٦- التعرف على صورة الطفلة الأنثى وصورة المرأة لدى المؤسسات التربوية الأخرى مثل الإعلام من خلال دراسات تحليلية للصحف وموقفها من قضايا المرأة المختلفة، البرامج المقدمة في الإذاعة والتلفزيون، وبخاصة برامج الأطفال وبرامج المرأة.
- ٧- إعلاء قيم المساواة والمشاركة بين الرجل والمرأة في القنوات الفضائية التعليمية المتخصصة، وبما يوضح نتائج البحوث العلمية والطبية في طبيعة المساواة بينهما وبما نُضع من البرامج التي تبين أدوار المرأة المختلفة في جهود التنمية ومشروعاتها ومؤسساتها المختلفة.

د. عزيز حنا داوود

يمكن تعريف المناهج الدراسية، بوصفها مجموع عناصر كل من البنية التحتية - Infra structure والبنية الفوقية Super structure - لبناء عقل الإنسان.

والمقصود بعناصر البنية التحتية، مجموعة أنساق المعرفة العقلية المنتقاة بوعي، في ضوء الثقافة المبتغاة - لهذا المجتمع أو ذاك. والمقصود بعناصر البنية الفوقية، مجموعة أنساق المعرفة الوجدانية المنتقاة بوعي، والمتمثلة في مجموعة الاتجاهات والقيم والرؤى، التي تشكل مجتمعة، وعي الإنسان، وفقاً للثقافة المبتغاة في كل مجتمع، والتي تطبع المجتمع بخصائص وسمات وممارسات تتسم بالخصوصية، وتعبّر عن أيديولوجي، وتباينه مع مجتمع آخر.

ثمة قدر كبير من الاتفاق، بين المجتمعات، إزاء "البنية التحتية" للمناهج الدراسية، بيد أن مساحة الاتفاق تضيق بين المجتمعات المختلفة، إزاء "البنية الفوقية" للمناهج الدراسية.

منذ ميلاد الطفل - أي طفل - تبدأ عملية بناء العقل، بداية بإشباع الحاجات البيولوجية، يصاحبها إشباعاً لحاجاته النفسية، والتي يمكن تلخيصها في سبع حاجات أساسية: الأمن/ التواد (الحب)/ التقدير/ النجاح/ الانتماء/ الحرية/ الضبط. هذه الإشباعات البيولوجية والنفسية، تضع اللبنة الأولى لسواء الفرد، والابتعاد به عن مزالق اللامواء (المرض بشقيه العضوي والنفسي).

أثناء مرور الطفل/ المراهق/ البالغ بالمراحل التعليمية المتتالية :
رياض الأطفال (الحضانة)/ الابتدائي/ الإعدادي/ الثانوي بفروعه/ العالي
بتنوعاته تتناوب عليه المناهج الدراسية - خصوصاً في مرحلة التمدرس
schooling وتحاصره، بغية بناء العقل، وإذ أن العقل، هو مجموع أنشطة
المخ أو وظائفه ومن ثم، يعد "المخ" بتكوينه البيولوجي، ووظائفه الفسيولوجية،
المركز الأساسي، للعمليات المعرفية، والوجدانية والمهارية .

تتمثل العمليات المعرفية في: الانتباه/ الإدراك/ التأويل/ التذكر/ الفهم/
التفكير/ والإبداع.... كما تتمثل العمليات الوجدانية في : الاهتمامات (الميول)/
الاتجاهات/ القيم/ الرؤى المتجاوزة ، وتتمثل المهارات في ألوان متباينة من
الاداءات Performances النظرية والعملية التي يطلق عليها "Bloom"
العمليات النفسحركية Psycho-motor.

وتعد المناهج الدراسية "مستودعاً"، جامعاً، منظماً، متدرجاً، لأنساق
المعلومات داخل أنماط تشكيلية بنائية، تحت مسميات : العلوم الفيزيقية / العلوم
البيولوجية / العلوم الاجتماعية/ العلوم الإنسانية..... وأحياناً علمي /
أدبي... ثم نظري / عملي / تطبيقي ... الخ.

ويرتبط نجاح أو فشل التعامل مع المناهج الدراسية، من جانب المعلم -
عادة - أو الأجهزة التعليمية المبرمجةكتب، أو برمجيات "Software"،
أو "دسكات" "C.D"، بطريقة التوصيل.... والشائع خصوصاً من جانب
المعلم، في معظم المراحل التعليمية، الاعتماد على النقل المحايد لما هو مكتوب،
وهنا يوصف المعلم أو الكتاب غير المبرمج بأنه "المرسل" ويعد التلميذ، بوصفه
"المستقبل"، وتنتفي في هذه الحالة، قيمة محتوى المنهج الدراسي، بسبب طريقة
التوصيل التي تفتقر إلى الحوار بين كل من المرسل والمستقبل، والحصول على
التغذية الراجعة Feeal back وتزداد المشكلة تفاقمًا، حين تتم عملية تقويم

المدى الذي استطاع التلميذ أن يفيد من هذا المنهج أو ذاك، وذلك حين تقتصر عملية التقويم، على استرجاع ما تم استدخاله في عقل التلميذ.... ويعد النجاح هنا، بل "والتفوق" حين يستطيع التلميذ "استرجاع" أو تذكر ما سبق أن لقّن له.... هنا تركز العمليات المعرفية كافة، بل تستبدل كلها، بالتذكر الآلي/ النمطي.... وعليه يتم بناء تحتي مبتور، أو ناقص، أحادي التوجه، غاقل تماماً عن معظم العمليات المعرفية المطلوب بنائها، في عقل التلميذ وبالأخص التفكير الناقد والقدرة على التأويل والإبداع.... الخ.

أولاً : عيوب المناهج الدراسية الحالية وتناولها !!.....!!

- المفاهيم السائدة في المناهج الدراسية في كل مراحل التعليم مستقاة من المنهج الوضعي والمنهج السلوكي، وكلا المنهجين يروجان لمفاهيم الثوابت/ اليقين/ الحتمية/ المطلق.

- تدور مناهج إعداد المعلم، في كليات التربية بعامة، حول مفاهيم الوضعية المنطقية والسلوكية، وعليه، يصبح المعلم محكوماً بطريقة التوصيل، القائمة على التلقين، والاسترجاع عند التقويم/ الامتحان، عن طريق التذكر الآلي.... ذاكرة صماء Rote memory.

- صياغة المناهج الدراسية تتم في صورة، فصول، وأبواب وأجزاء منفصلة؛ ليس من نسق يجمعها، داخل المنهج الدراسي الواحد، ناهيك عن فقدان وغياب التواصل بين المناهج الدراسية كافة، حتى في الصف الدراسي الواحد....

- تسهم المناهج الدراسية الحالية - بمحتواها، وطريقة تناولها، وتقويم المتلقي - في اختزال العمليات المعرفية إلى عملية واحدة هي "التذكر" مع غياب كامل للعمليات المعرفية الأخرى المساهمة في البنية التحتية للعقل البشري... كما تسهم أيضاً في غياب العمليات الوجدانية كافة، بإحصاء الميول والاتجاهات والقيم

والرؤى، والدليل الواضح، عمليات الغش الفردي والجماعي، سرقة الامتحانات وبيعها، الدروس الخصوصية، فيتحول عقل التلميذ من تفكير ناقد مبدع، في إطار من بنية ميول واتجاهات وقيم دافعة للتقدم والرقى، إلى عقل "تسولي" يللم أشتاتاً من المعلومات المنفصلة - بأية طريقة - للعبور إلى صف أعلى، أو مرحلة تالية في سلم التعليم....

ثانياً : مبررات التغيير.....!!

- حدثت نقلة كيفية، منذ خمسينيات القرن المنصرم، وتحددت بوضوح خلال العقد الأخير منه - التسعينيات - المفاهيم المستخدمة في الفكر المعاصر، وهي اللا ثوابت / اللا يقين / الاحتمية / النسبية، والتي لابد أن تتناولها المناهج الدراسية لتسهم في بناء العقل البشري المعاصر.

- حدثت نقلة كيفية أيضاً في مناهج البحث Methodology، وبرز منهج المنظومات (الأنساق) Systems ، كأنسب المناهج في تناول القضايا الكبرى، كالتعليم.... وتوارى المنهج الخطي linear (مثير / استجابة، مرسل، مستقبل، معلم / تلميذ، فاعل / مفعول به.... الخ من ثنائيات).

- ظهور علم "السير نطيقاً"، والذي بفضلته تمت صناعة "الحاسوب" الكومبيوتر. "العقل الصناعي"، وأصبح من الأهمية بمكان تحويل المعلومات information's إلى معرفة cognition، والمناهج المدرسية لا زالت تقف عند إمداد المتلقي بالمعلومات المتناثرة المستقلة المنفصلة.... وغير وارد، تفعيل هذه المعلومات وتأويلها، وربطها، داخل شبكة من التفاعلات.... وهو ما يقوم به الفكر المنظومي.....

ثالثاً : كيف يمكن تخطي الواقع القائم ؟

- تصاغ المناهج الدراسية - في كل المراحل - في صورة وحدات وظيفية (موديولات) modules ترتقي وترداد ثراء من صف لآخر أعلى، ومن مرحلة لأخرى، حتى يبنى عقل المتلقي منذ الصغر، كمنظومة System لها مدخلات inputs ولها مخرجات outputs، ويقوم العقل بعملية التشغيل Processing وبذلك تتحول المعلومات المتناثرة السائدة....تتحول إلى وحدة معرفية وظيفية، ويدعم هذا التطور فكرة أو مقولة "وحدات المعرفة".

- إعادة النظر في برامج إعداد المعلم، وعقد حلقات تدريب مكثفة لمعلمي مراحل التعليم المختلفة، في ضوء التغيرات الحادثة في العقود الأخيرة، وفي ضوء تغير المفاهيم السائدة، وكذا تفعيل منهج تحليل النظم، ودراسة علم السير تطبيقاً.....

- الانتقال من "التعلم عن بيئة العقل، إلى كيف يفهم الفرد، وكيف يؤثر هذا الفهم في السلوك.....بمعنى أن يكون التركيز في تناول كافة القضايا، على كيف ندرك، كيف نفكر، كيف نتغير.....!!

- هذا هو المدخل المعرفي، المفترض أن يتبناه المعلم/ التلميذ / والمسئول عن التطوير. منذ التحاق الطفل برياض الأطفال (الحضانة) وخلال مرحلة التعليم، لابد وأن يكتسب الاتجاه العلمي Scientific attitude في تناول كل ما يراه / يسمعه / يكتبه / يقرأه ببساطه شديدة لكل ظاهرة تحدث لابد من مجموعة أسباب مسئولة عنها (شبكة متغيرات) سقوط المطر / حدوث حريق / سقوط منزل / نجاح طالب وسقوط آخر..... والبحث عن شبكة المتغيرات، توصل الباحث الصغير، إلى القانون العلمي الذي يحكم الظاهرة. والتعرف أو اكتشاف هذا القانون، يمكن من التنبؤ ومن التحكم في الظاهرة..... هنا، وهنا فقط يبتعد ويتلاشى الفكر الغيبي الأسطوري العفاري، كذا الجن والسحر والشعوذة.....

- بناء الاتجاه العلمي يعصم الشخص من التعصب، ورفض الآخر ويرتفع
بالفرد فوق التحيزات.

- اكتساب الفرد لمجموعة من القيم الإنسانية الراقية.....الشجاعة الأدبية /
الصدق / الأمانة / الانتماء الإنسانيوالمسئولية الإنسانية الأخلاقية كما
طرحها الفيلسوف الياباني Nishitani Keiji مستخدماً مفهوم الفيلسوف الكبير
هيدجر Heidegger لإعطاء الوجود معنى، وتحويل المعنى إلى هدف ...ويمكن
أن أضيف هنا يمكن "تشكيل الوعي".....

أتصور أن الموضوع يتطلب كتاباً، وليس بصفته صفحات كمدخل
داخل ندوة، وقد يمكن تعميق فهم الموضوع، بالإطلاع على مقال : التعليم
المنضبط / المستنفذ.

سياسات مقترحة من أجل رفع كفاءة مناهج التعليم في تشكيل وتنمية الوعي

فايز مراد مينا

تتضمن هذه الورقة ثلاثة أقسام رئيسية؛ المفاهيم المتعلقة بالوعي والمنهج والعلاقات بينهما، والتغيرات العالمية المعاصرة وعلاقتها بالوعي، وسياسات مقترحة من أجل رفع كفاءة مناهج التعليم في تشكيل وتنمية الوعي. وهي تهدف إلى إثارة أكبر قدر من الحوار حول ما تتضمنه من أفكار بقصد الإسهام في إثراء الفكر وتطوير التعليم.

الوعي والمنهج :

إذا كان الاتفاق على أن المنهج هو كل تعلم تقدمه المدرسة لطلابها، فإنه يبدو أن الأمر ليس كذلك فيما يتعلق بالوعي *consciousness*. ومن ثم، فإن نقطة الانطلاق في تناول ما يتعلق بدور مناهج التعليم في تشكيل وتنمية الوعي تتمثل في مناقشة مفهوم الوعي. وتؤدي المراجعة القاموسية إلى وجود أربعة تعريفات للوعي^(١):

- أ- شرط الكون متيقظاً أو قادراً على فهم ما يحدث.
- ب- جميع (جملة) الأفكار والمشاعر والآراء التي يحملها فرد أو مجموعة من الناس.
- ج- المعرفة الداخلية بشيء ما، وبخاصة ما يتعلق بوجود الفرد، الحقوق ..
- الخ (مثلاً: الوعي الطبقي للعمال يجعلهم متحدين في كفاحهم)

د- المعرفة أو الشعور، وبوجه خاص فيما يتعلق بالأشياء من النوع غير الواضح تماماً. ومن وجهة نظر تعليمية، فإنه يمكن قبول جميع التعريفات السابقة، باعتبارها مجالاً للتعليم والتعلم، أي أن المنهج يسهم في تشكيلها وتنميتها.

وقبل الاستطراد، تجدر الإشارة إلى بعض المعاني المتضمنة في التعريفات السابقة:

١- التعامل مع جوانب السلوك الإنساني (المعرفة والوجدانية) في إطار واحد، مما يشير إلى وحدة السلوك الإنساني وعلاقة التأثير والتأثر بين جوانبه.

٢- قد يكون الوعي على المستوى الفردي أو على مستوى الجماعة. وبطبيعة الحال، فإنه توجد أيضاً علاقة جدلية بين الوعي الفردي والوعي الجماعي.

٣- القدرة على فهم ما يحدث بشكل ملمحاً أساسياً للوعي. وتجدر الإشارة إلى أن "المعلومات" في حد ذاتها قد لا تؤدي إلى الفهم، وإنما التعامل معها بصور وأساليب معينة هو السبيل إلى ذلك.

٤- قد تكون المعرفة أو الشعور داخلياً أو خارجياً (يعبر عن الفرد أو الجماعة)

٥- يعد الوعي التطبيقي مجالاً أساسياً لتوضيح مفهوم الوعي.

٦- الوعي عملية متغيرة ونامية ونسبية.

٧- الوعي دافع للفعل، ويفقد الكثير من مغزاه وقيمه ما لم يؤدي إلى ذلك.

ويمكن النظر إلى دور المناهج في تشكيل الوعي في إطار - أو كجزء من عملية - إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية، إذا تظل هذه العلاقات بمثابة الموجهات لإسهام المنهج في تشكيل الوعي، سواء فيما تحمله من فهم للأحداث

أو أفكار وآراء وتفسيرات محتملة... الخ، أو من وسائل تتمثل في المنهج الرسمي وبصورة أكبر في "المنهج الخفي"^(٢). ومع بقاء هذا الإطار قائماً، إلا أن تلك العلاقات الاجتماعية قد تأثرت - أو في سبيلها إلى التأثر - بالتغيرات الحادثة في عالم اليوم، وهو ما نتناوله في القسم التالي من هذه الورقة.

التغيرات العالمية المعاصرة وعلاقتها بالوعي :

سنقصر في تناولنا للتغيرات العالمية المعاصرة على ظاهرة الكوكبة (العولمة)^(٣)، والتغيرات المعرفية، مع إبراز علاقتها بالوعي.

وإذا كان أهم ما يتسم به عالم اليوم هو الكوكبة، فإنه يقصد بها^(٤) "التدخل الواضح والمتزايد لأموال الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد يذكر بالحدود السياسية للدول ذات السيادة أو انتماء لوطن محدد أو دولة معينة ودون حاجة لإجراء حكومي"، وحيث أصبحت الشركات متعددة الجنسية Transnational corporations المنظم المركزي للأنشطة الاقتصادية في اقتصاد عالمي يتزايد تكاملاً^(٥).

ومن جانب آخر، فإن التغيرات المعرفية - والمتسارعة التغير، تفرض آثارها على كافة عناصر الحياة. ونشير بوجه خاص في هذا السياق إلى المعلوماتية - بما تتضمنه من استخدامات الحاسوب وثورة الاتصالات، والتطورات الحديثة في مجال الجينات والتكنولوجيا الحيوية وإحلال المواد، ومجموعة العلوم الموجهة لفهم البيئة الطبيعية والتعامل الرشيد معها، إضافة إلى علوم الفضاء ويرتبط بذلك بصورة وثيقة التغيرات في بنية المعرفة، ومن حيث يوجهها نحو الدراسات عبر المعرفية transdisciplinary، الأمر الذي نشأ وتدعم بظهور النظرية العامة للأنساق والسيرناتيقيا وأساليب رياضية جديدة (مثل نظرية الكارثة catastrophe theory ونظرية الفوضى أو الشواش

(chaos theory)، وما يترتب على تلك التغيرات الناجمة عن سقوط منهجية "الوضعية المنطقية"، وظهور منهجية "ما بعد الحداثة" والتي يأتي في مقدمة سماتها التعقد^(٦) complexity.

ومن السهل التدليل على وجود علاقات جدلية بين الكوكبة والتطورات المعرفية والمنهجية المشار إليها، ومن حيث تتداخل علاقات التأثير والتأثر فيما بينهما ويصعب تناول أي منهما بمعزل عن الآخر. ومن المعاني الأساسية التي يمكن التوصل إليها مما سبق فيما يتصل بصورة مباشرة بالوعي ما يلي:

أ- تتم عملية "لتوحيد الطبقي" عبر أنحاء العالم، حيث يتشكل فهم - أو وعي "الطبقات المختلفة في العالم بصورة متقاربة، وذلك بلغم من اختلاف السياق القومي الذي يعيش فيه أفرادها. ويحدد ذلك الوضع المعرفي والاقتصادي وفرص استخدام أساليب الاتصال وجمع المعلومات إلكترونياً والقدرة على تغيير نوع العمل (لمرات عديدة)... وهكذا. ومع احتمال اختلاف التصنيفات الطبقيّة القائمة، تظل ملكية وسائل الإنتاج تلعب دوراً أساسياً فيها، مع احتمالات أكبر للتداخل ونظرة إلى طبيعة تلك الوسائل والتغيرات الحادثة فيها^(٧).

ب- إذا كانت "الكوكبة" قد تصدّدت بقوة للمطالب "الديموقراطية" في الدول المختلفة، فإنها لم تتناول - في المقابل - مطالب "العدالة الاجتماعية"، ولم تحدد سياسات لتحقيقها، خاصة في مجالات التعليم والرعاية الصحية والتأمينات الاجتماعية وفرص العمل... وهكذا، مما يهدد "النظرية" (آليات السوق والليبرالية الاقتصادية) في مجملها، ويهدد - من الناحية العملية - الاستقرار والأمن في دول العالم المختلفة على المدى البعيد.

ج- تعبر المواقف "الطبقية" عن نفسها في صور جديدة - إلى جانب الصور التقليدية، وذلك مثل حركات الخضر و الاحتجاجات على اتفاقات منظمة التجارة العالمية (مثل ما حدث في سياتل)... وهكذا. وعلى الجانب الآخر - في الدول

النامية، الدعوة إلى الحريات الديمقراطية وتطبيق مواثيق حقوق الإنسان... الخ، وأحياناً محاولة إنشاء تكتلات اقتصادية للحصول على أوضاع أفضل في إطار اتفاقات منظمة التجارة العالمية.

د- لم يعد من الممكن النظر إلى أهداف العلم باعتبارها الوصف والتفسير والتنبؤ والتحكم، حيث سقطت المعرفة اليقينية وأصبح ينظر إلى الإنسان على أنه مكون من مكونات نسق الطبيعة، مما ترتب عليه التركيز على محاولة المزيد من "الفهم" (أو الوعي)، باعتبار ذلك جل اهتمام المعرفة والبحث العلمي^(٨).

هـ- لم يعد من الممكن التعامل مع المعرفة بصورة جزئية، إذ ينبغي النظر إليها في إطار علاقاتها بالكلية التي تنتظم فيها. ومن ثم، فإن تحقيق الوعي - أو درجة أفضل من الوعي - يقتضي النظر إلى المعرفة الإنسانية في أطر متكاملة.

و- تؤدي التغيرات المعرفية المتسارعة وتعدد مصادر المعرفة في المجال الواحد إلى أن يصبح النقد - ومن ثم الإبداع، من المتطلبات الأساسية للفهم (أو الوعي).

ز- أصبح التعلم الذاتي المستمر ضرورة لمتابعة ما يحدث في العالم، ولمواكبة التغيرات في العمال المختلفة، ولاحتمال تعلم أعمال ومهام جديدة... وهكذا، وأصبح ذلك من الشروط الضرورية لتنمية الوعي.

وتجدر الإشارة إلى أنه ينبغي النظر - في ظل الإطار السابق - إلى جميع مجالات المعرفة الإنسانية باعتبارها ذات أهمية متساوية، وإنها قابلة للنمو، وأنه توجد حاجة إلى تنمية إبداعات مختلفة في مجالاتها على المستوى المجتمعي^(٩).

سياسات مقترحة من أجل رفع كفاءة مناهج التعليم في تشكيل وتنمية الوعي :

في ضوء العرض السابق، يمكن التوصل إلى أن أهم السياسات التي يمكن أن تؤدي إلى رفع كفاءة مناهج التعليم في تشكيل وتنمية الوعي، وخاصة في إطار التغيرات المعرفية والكوكبية الحادثة، تتمثل فيما يلي^(١٠):

أ- تنمية النظرة الكلية، وذلك بإثارة تساؤلات عن الأشياء التي يحتمل أن تؤثر في موضوع الدراسة والعلاقات فيما بينها، وتشجيع الإجابات التي يمكن أن نلقاها - مهما كانت تبدو غريبة - وإثارة الحوار حولها.

ب- تنمية العادات الفكرية والسلوكية المتصلة بالحوار، ويتطلب ذلك توفير مناخ ملائم يشعر فيه الطالب بحريته في إبداء وجهة نظره، واحترام الرأي الآخر، مع الامتناع عن اتخاذ موقف "سلطوي" (من جانب المعلم) في الحوار، ومناقشة الأمر من "جميع أوجهه" - سواء ذاتياً أو بصوت عال - قبل إصدار الأحكام بشأنه.

ج- التعرف على مصادر المعرفة المتاحة، سواء عن طريق سؤال الآخرين أو من الصحف والمجلات أو الكتب المتوافرة في مكتبة المدرسة، أو المكتبات العامة، وحتى استخدام الكمبيوتر والإنترنت، وجمعها بصورة منظمة.

د- التعامل مع المعرفة في أطر متكاملة، وقد يتم ذلك في إطار أن تدور الدراسة حول موضوعات معينة أو مشكلات معينة بحيث تنتمي مصادرها إلى مجالات معرفية متعددة، أو في إطار مشروعات معينة (قد تكون مشروعات لها طابع نظري أو عملي أو كليهما). وفي أضعف الأحوال تتم الإشارة إلى تطبيقات معرفية معينة في مجالات مختلفة، مع تحاشي الربط بين معارف معينة ومجال دراسي محدد، ويساعد على ذلك ارتباط موضوعات الدراسة بقضايا مجتمعية ومحلية (يدور حولها الجدل).

هـ- التأمّل في المعرفة التي أمكن الوصول إليها ومناقشتها وإبداء الرأي فيها (نقدها)، والسعي إلى تكوين علاقات جديدة بينها، وتوظيفها (بسبل مختلفة، قد تبدأ بإعادة النظر في العلاقات السابقة، وقد تصل حتى الاستخدام في تغيير الواقع).

و- تنمية حساسية خاصة نحو ملاحظة وتعرف الأمور الغريبة، والسعي نحو إثارة تساؤلات حولها واكتشاف كنهها.

ز- التدريب على طرح عدد من الاحتمالات ومناقشة كل منها وتداعياتها (ومن الوارد استبعاد بعضها و / أو ترجيح أحدها أو بعضها).

ح- ممارسة العمل الجماعي في صوره وأشكاله المختلفة. ونشير في هذا السياق إلى ضرورة النظر إلى النشاط التعليمي كجزء متكامل مع المنهج.

ط- تنمية القدرة على التلخيص والشرح وتقديم التقارير (شفاهة أو كتابة).

ي- تنمية اهتمامات مستقبلية، وذلك بأساليب مختلفة، من الخيال العلمي إلى كتابة التقارير عن التغيرات في مجالات معينة في مدى زمني معين، إلى إثارة تساؤلات عن "ماذا لو حدث أن..."، وتساؤلات عن احتمالات المستقبل في مجالات معينة... وهكذا، وحتى الاطلاع على بعض الدراسات المستقبلية ونقدها، بل والمساهمة في إجراء دراسات مستقبلية ومبسطة.

كلمة ختامية

لا مجال للأخذ بمثل هذه السياسات المقترحة إذا ما ظلت مصادر المعرفة الأساسية تتمثل في "المعلم" و"الكتاب المدرسي"، أو إذا ما ظل التدريس يعتمد بصفة أساسية على أسلوب "المحاضرة" أو في ظل أساليب التقويم وأدواته السائدة. ومن جانب آخر، فإن الأخذ بهذه التوجهات يترتب عليه تغيرات قيمية ومجتمعية ومعرفية تشمل "الطالب" و"المعلم" و"المدرسة" و"الشارع" و"مكان

العمل" و"المنزل"، الأمر الذي يعد نتيجة لتشكيل الوعي على نحو معين وتتميته.

ومع أنه يصعب أن يتم ذلك في إطار الواقع الحالي للمجتمع المصري، إلا أن تزايد احتمالاته مرهون بزيادة الوعي وتهيئة الظروف المناسبة للتغيير.

الهوامش :

(١) Longman Dictionary of Contemporary English, Third impression, 1980. London : Longman Group Ltd. P. 232.

(٢) يقصد بالمنهج الخفي hidden curriculum ما يتعلمه الطلاب من القيم والاتجاهات والممارسات الاجتماعية خلال الحياة المدرسية والتفاعل مع زملائهم ومعلميهم في الفصل الدراسي، دون أن يكون ذلك وارداً في أهداف المنهج الدراسي، بل قد يكون بعض ما يتعلمه الطلاب في هذا الإطار متعارضاً مع القيم الاجتماعية المعلنة.

أنظر : رشدي لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣). المنهج؛ منظومة لمحتوى التعليم، الطبعة الثانية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية. ص ٣٤.

(٣) يبدو مصطلح الكوكبية أو الكوكبية globalization أكثر مناسبة من مصطلح العولمة، وذلك بالنظر إلى أنه مشتق من globe أي كوكب. أنظر : إسماعيل صبري عبد الله (يناير ١٩٩٩). "توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة"، أوراق مصر ٢٠٢٠، ٣، القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط. ص ٧.

(٤) المرجع السابق.

(٥) المرجع السابق، ص ٩.

وقد صاحب ذلك تراجع مكانة الدولة، وانتشار الجريمة المنظمة، والفقر والتبعية والتهميش في الدول النامية.. وغير ذلك. وعلى الجانب الآخر، اتسم هذا العصر بنمو وتوثيق العلاقات بين الجمعيات الأهلية المعنية بقضية معينة، وأصبح هذا التواصل من سمات العصر ويكاد أن يكون مقابلاً للشركات متعددة الجنسية (التي تحتكر مجال الربح، بالعمل في مجالات إنسانية لا علاقة لها بالربح، بل وقد تقف في وجه الأنشطة المربحة)

أنظر : المرجع السابق.

(٦) فايز مراد مينا (المحرر) (يناير ٢٠٠١). "التعليم العالي في مصر؛ التطور وبدائل المستقبل"، أوراق مصر ٢٠٢٠، ٥٥، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية. ص ٢٣ - ص ٢٤.

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠). "منهجية التعقد واستشراف المستقبل"، كراسات مصر ٢٠٢٠، ٤، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

ويلاحظ أن المعرفة تتضمن في هذا الإطار تطبيقاتها التكنولوجية.

(٧) وقد يتم مثلاً عقد صفقات ومضاربات باستخدام الإنترنت وتحقيق أرباحاً كبيرة، وهو أمر يعتمد على وجود جهاز كمبيوتر شخصي (مما يتوافر في الكثير من المنازل)، مع إلمام ودراية منظمة بأحوال السوق واحتمالات تطوره. الأمر المؤكد أن مكوناً رئيسياً في التصنيف يتعلق بفرص الحصول على المعارف الجديدة والتعامل معها باستخدام أساليب تكنولوجية متطورة.

(٨) أنظر : فايز مراد مينا، أكتوبر ٢٠٠٠.

(٩) ويرتبط ذلك بنظرية "الذكاوات المتعددة". أنظر :

Gander, Howard (1983). **Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences**. New York : Basic Books.

(١٠) وقد يكون "التعقد" هو القاسم المشترك الأعظم بين هذه التغيرات.

أنظر : فايز مراد مينا، أكتوبر ٢٠٠٠، ص ٦١ - ص ٦٤.

المراجع :

إسماعيل صبري عبد الله (يناير ١٩٩٩). "توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة"، أوراق مصر ٢٠٢٠، ٣. القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط.

رشدي لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣). المنهج؛ منظومة لمحتوى التعليم، الطبعة الثانية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠). "منهجية التعقد واستشراف المستقبل"، كراسات مصر ٢٠٢٠، ٤. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

فايز مراد مينا (المحرر) (يناير ٢٠٠١). "التعليم العالي في مصر؛ التطور وبدائل المستقبل"، أوراق مصر ٢٠٢٠، ٥. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

Gander, Howard (1983). **Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences**. New York : Basic Books.

(1978). Longman Dictionary of Contemporary English, Third impression, 1980. London : Longman Group Ltd..

المناهج الدراسية وتشكيل الوعي بالمجتمع المدني

د. أحمد يوسف سعد

مقدمة :

هذه المداخلة تتطرق من عدة مسلمات، هي:

- (١) إن الحديث عن دور تربوي - من خلال المناهج والمقررات الدراسية - بشأن بناء أو دعم "المجتمع المدني" إنما ينبغي أن ينطلق من المكون القيمي والأخلاقي والسلوكي لمفهوم هذا المجتمع، وهو المكون الذي ينبغي أن تتضمنه المناهج الدراسية وتعمل على تعزيزه لدى جمهور المتعلمين.
- (٢) إذا كان المكون القيمي والأخلاقي والسلوكي لمفهوم المجتمع المدني ينطوي على العديد من السمات والمهارات كالإيمان بالديمقراطية وممارستها، وبحقوق الإنسان والمواطنة، وبالثقة والتسامح والحوار السلمي والمرونة وقبول الآخرين والتسليم بحقوقهم في تكوين منظماتهم المدنية التي تحقق مصالحهم المادية والمعنوية، وكذلك قبول التنوع والاختلاف بين الذات وبينهم، والالتزام بالحوار السلمي في إدارة الخلاف داخل وبين مؤسسات المجتمع المدني وبين الدولة... الخ، إذا كان الأمر كذلك، فإن الدور التربوي في هذا الشأن إنما يتعلق بالكيفية التي يصوغ بها النظام التعليمي "جمهور المجتمع المدني" على مستوى تشكيل الأداء الذهني (نمط التفكير) وتشكيل الأداء المجتمعي (نمط المشاركة).

(٣) ولاشك أن كيفية تشكيل النظام التعليمي لنمطي التفكير والمشاركة لدى جمهور المتعلمين إنما يتأثر بطبيعة دوره الثقافي الذي يتأثر إلى حد كبير بطبيعة البنية الفكرية التي تحتضن هذا النظام وتحكمه، وتتعكس في نهاية المطاف على المحتوى التعليمي المقدم عبر المناهج والمقررات، لتكون في النهاية إما في اتجاه بناء ثقافة المجتمع المدني الصحي Healthy civil society أو في عكس الاتجاه.

لذلك تسعى المداخلة لنقد الدور الثقافي للتعليم المصري في مجالي تكوين العقل وإعداد المواطن، مع بيان آليات تحقيق ذلك من خلال رصد ملامح بناء وتصميم المحتوى التعليمي (كيفية انتقاء وصياغة النص التعليمي وتقديمه) وما يترتب على ذلك بشأن تقديم ثقافة المجتمع المدني على مستوى ما هو كائن، ومحاولة تصور ما ينبغي أن يكون.

أولاً: الدور الثقافي للتعليم المصري في مجالي تكوين العقل وإعداد المواطن :

إذا كان هدفا التربية الأساسيين هما: "تكوين العقل" و"إعداد المواطن" فإن الأثنين قد ركزوا عنايتهم على الهدف الأول بينما ركز الإسبرطيون عنايتهم على الهدف الثاني (من جانبه البدني)، فانتصر الإسبرطيون بينما خلد ذكر الأثنين. فماذا عن التعليم المصري الحديث عبر تاريخه وصولاً إلى صورته الراهنة؟

١- التعليم المصري وتكوين العقل (تشكيل نمط التفكير):

كانت البداية مع محمد علي الذي لم يهتم من خلال مشروعه التعليمي الحديث بمسألة بناء الإنسان المصري وتنقيفه والارتقاء بآليات أدائه الذهني، بقدر اهتمامه بدور هذا التعليم في تحقيق مشروعه العسكري حتى أن القلة القليلة

من الطلبة ممن سمح لهم بدراسة موضوعات غير تكنولوجية، كانوا يبعدون عن الاهتمام بالسياسة والقضايا العامة. بل ولم يهتم بمواصلة النموذج الحديث مع النموذج التعليمي الديني القائم وقتذاك لتبقى منهجياته الموروثة دون تطوير.

لقد اهتم محمد علي بالموضوعات التي يعمل فيها الفكر دون اهتمام مواز بتطوير منهجياته، ليغلف التعليم المصري في النهاية بقشرة من حداثة.

كذلك فعلت سياسات "دانلوب" حيث انفتح التعليم المصري على المعارف والأفكار الغربية الجديدة، كتعاليم الثورة الفرنسية، وحقوق الإنسان، ونظريات الفلاسفة المحدثين، والمذاهب الاقتصادية الجديدة، وروايات التراث الكبرى، إلا إنه كان انفتاحاً مشروطاً لم يتح للعقل الحرية، بل تم رده عن ممارسة وتطبيق هذه الأفكار والمعارف، حيث عزل الطلاب عن الاهتمام بالسياسة والقضايا العامة، وابتكر لهم فكرة "الامتحانات العامة" التي تسعى لتقييم أداءهم التحصيلي لما حفظوه واختزنوه في الذاكرة، فتعززت التلقينية دون أن يتحقق التنوير الجماهيري، وكان الأمر طبيعياً مع مخاوف المستعمر. ورغم نفاذ هذه المعارف وتلك الأفكار إلى عقول جيل المثقفين الوطنيين الجديد الذين لم يكن لهم بعد فلسفة ولا منهج ولا خط فكري واضح ومحدد، إلا إن التعليم بقي عاجزاً عن إحداث قدر من التنوير الكافي يمكن به تطوير العقل المصري على المستوى الجماهيري.

وكانت فلسفة "دانلوب" في الواقع تتجاوب إلى حد كبير مع بيئة فكرية سادت مصر قبل زمن الاحتلال، وهي البيئة التي جعلت من الكلمة المكتوبة مرجعاً لا يناقش، ومن الاختلاف الفكري لوناً من الزندقة، ومن صراع الأفكار جريمة، ومن دعوة التجديد بدعة، ومن المعتقد الإيماني مرجعاً لكل اختلاف في الرأي وسنداً لدعاوى الجمود والركود. وهي نفس البيئة الفكرية التي تفاعلت معها أيضاً تجربة محمد علي.

لذلك لم يكن غريباً أن ساد الاتجاه التوفيقي (الذي رحب باحتضان ما يطرحه الغرب من قضايا وموضوعات، وقام بمعالجتها وفق منهجيات الفكر الموروثة إلى حد كبير سعياً لتوازن مزعوم بين الحفاظ على الأصالة وتحقيق المعاصرة). فبدأت مظاهر الحداثة داخل التعليم المصري من خلال موضوعات علمية وفلسفية تتناولها المقررات الدراسية إما مبتورة عن سياقها الثقافي العام، وربما محرفة في بعض معانيها استجابة لمقتضيات الحفاظ على الهوية والتراث. لذلك لم يكن غريباً أيضاً أن ينتج التعليم المصري في النهاية "مسوخاً" عقلية تخلط بين الدين والعلم والخرافة بسلاسة. ولم يكن غريباً كذلك أن يستمر حال التعليم كما وصفه ذلك الخبير الإنجليزي "مان" - الذي استقدمه علي الشمس وزير المعارف وقتئذ عام ١٩٢٨ - "يشهد الإنسان أن التلاميذ بالمدارس المصرية ينشغلون في الغالب إما بالإصغاء إلى المعلم، أو بتدوين مذكرات، أو بذل الجهد لتذكر ما استظهروه، أو بعمل تمرينات متماثلة بسرعة واحدة وتحت رقابة صارمة، ويندر أن يقع النظر على تلاميذ يعملون عملاً مستقلاً أو يطالعون مطالعة خاصة". وهكذا يصبح هذا الوصف للتعليم المصري وصفاً قديماً ومعاصراً في آن واحد، حيث لا زالت آلياته محكومة بالعديد من مخلفات، وأطواق الماضي، فتدفقت على مبانيه المستحدثات التكنولوجية، وازدحمت مقرراته بموضوعات العلم الحديث، إلا أن ثمة نزعة مركزية تحكم دوره الثقافي، وتجعل من التنوير بالمعنى "الكانطي" فعلاً يكاد يكون مستحيلاً، فينفي "كانط" إمكانية حدوث التنوير تلقائياً بمجرد التعليم والحصول على شهادات والإكثار من المعارف وملاؤ الذاكرة بشتى أنواع العلوم، طالما أن العقل لم يتمكن بعد من استخدام هذه العلوم بجرأة وشجاعة. وطالما بقي عقلاً اتكالياً يصنعه نظام تعليمي يتجاوب مع الموضوعات المعاصرة وفق منهجيات تفكير بالية،

فيصبح قاطرة تسعى للانطلاق للأمام بمحرك نصف مكوناته تدفع للخلف، وتكون نواتجه آفات تفكير تتمثل - كما يرى "أنور عبد الملك" - فيما يلي:

١- الاعتماد على النقل والعجز عن الخلق والابتكار والدوران في فلك المحاكاة والتكرار واستغلال العقائد الإيمانية كإطار مرجعي في كل أمور الحياة محاطة بسياج من النواهي تجعل الفكر مذعوراً من التفاعل الخلاق من أجل تطوير معانيها، بل وحتى من فض الاشتباك بينها وبين الأساطير والخرافات.

٢- الاعتماد على القدر أكثر من الاعتماد على العقل والمنطق والإرادة كنتيجة طبيعية لما سبق.

وهي كلها آفات ذهنية تصطدم مع مقومات ثقافة المجتمع المدني، والتي من أبرزها تفعيل علمية التفكير في التعامل مع الظواهر المختلفة.

٢- التعليم المصري وإعداد المواطن (نمط المشاركة):

إن ظاهرة التلقينية هي سبيل الإعداد لتقبل القهر السياسي وممارسته، وهي الظهير لأي نظام تسلطي، لذلك فإن التعليم بصورته الراهنة والموروثة من زمن بعيد يصبح مسئولاً عن تشكيل مواطن يكون محلاً للتصرف وليس طرفاً واعياً في علاقة في إطار دولة تحتكر كافة القضايا العامة، وتلعب مؤسسة التعليم دور الوسيط في عرض هذه القضايا وفقاً لوجهة نظر السلطة. وهي نفس التلقينية المسئولة عن تحول العديد من الاتجاهات السياسية داخل المجتمع المصري إلى "دوجما" فكرية تضرب أسس الممارسة الديمقراطية، وتحيل الأفراد من متحاورين حولها إلى مقاتلين من أجلها. ولعل ظاهرة التطرف والإرهاب الديني خير شاهد على ذلك.

كذلك فإن التلقينية على المستوى النفسي والاجتماعي مسئولة عن هؤلاء الخريجين غير القادرين على التحرر والنقد في إطار علاقات العمل، والذين تسود بينهم قيمة الطاعة العمياء للرؤساء، ويعجزون عن الإبداع والمبادرة في العمل المهني، وبالتالي في العمل المجتمعي العام.

ويرى البعض أن التلقينية قد أصبحت سمة عامة - وربما قومية - في الكيفية التي يستقبل بها المواطن الأحداث والظواهر، فيسود النقل (وهي المنهجية التي تنعش وتنعش بالفكر السلفي في أدنى مراتبه) كذلك التقليد الأعمى دون التجديد أو التجاوب الفعال مع المستجدات، فيبدأ الأمر وينتهي بالتقليد دون هضم أو استيعاب (وربما كان التيار التوفيقي خير شاهد على هذا الأسلوب في أرقى صورته). وبات النقد في الاستعمال الشعبي مرادفاً للسوء والاستفزاز، وغابت فكرة المنهج مقابل الاكتفاء بالسرد والتجميع سواء في المواقف العلمية أو في إدراك الوقائع السياسية والاجتماعية. ومالت العقلية المصرية إلى قولبة الظواهر والأشخاص في فئات جامدة لها مسميات ثابتة، دون قدرة على الانتقال من التشابه الظاهري إلى إدراك ما يقوم بينها من تناقض أو اختلاف. فهل يتلاءم هذا الأداء الذهني لمواطن داخل مجتمع مدني صحي أساسه التنوع والاختلاف، ويستدعي مرونة التعامل معهما؟

لذلك لم يكن غريباً أن تشير العديد من الدراسات إلى أن الإنسان المصري يستطيع فهم المشكلات التي يعاني منها أو التعرف عليها، لكنه عندما يسأل عنها فهو يسردها بنفس الطريقة التي تسرد بها وسائل الإعلام وقنوات الأجهزة الرسمية للدولة، بل وتشير نفس الدراسات إلى أن التعليم لا يمثل متغيراً فعالاً في دعم المشاركة السياسية، فالمتعلمون أكثر "لامبالاة" من غير المتعلمين، أو ممن يعرفون القراءة والكتابة، وفي دراسة للباحث حول "الرأي العام التربوي في مصر" تم استطلاع آراء عينة من الجمهور الخاص من

المعنيين بالنظام التعليمي سواء على مستوى التنفيذ أو التشريع أو توجيه الرأي وتقديم المشورة، حول تصوراتهم عن (ما ينبغي أن تكون عليه العلاقة بين مؤسسة التعليم والتيارات الفكرية المختلفة داخل المجتمع المصري) كانت نسب الإجماع تشير إلى هيمنة الاتجاهات المحافظة، والتي رأت إما بإغلاق المؤسسة أمام هذه التيارات تماماً، أو بجعل الانفتاح عليها مشروطاً بالوصاية والتوجيه، أو بالاقصاء على تيار فكري بعينه (وهو التيار الرسمي في الغالب)، وذلك بنسبة ٦٢,٥% من أفراد العينة، مقابل ٣٧,٥% فقط من المنادين بالانفتاح الحيادي غير المشروط، وكانت أعلى نسبة إجماع حول تقييد علاقة مؤسسة التعليم بالتيارات الفكرية بين أفراد التنفيذيين (٨٥%) والتشريعيين (٩٠%).

ثانياً: انعكاس الدور الثقافي للتعليم على المحتوى التعليمي كما هو كائن وكما ينبغي أن يكون :

١- ما هو كائن:

كان لابد أن ينعكس الدور الثقافي للتعليم المصري بصورته تلك على الكيفية التي يصاغ بها المحتوى التعليمي عبر المقررات والمناهج الدراسية، والذي كانت له نتائج خطيرة في كيفية تعامله مع فروع العلم المختلفة. أخطر هذه النتائج تمثل في تجاوز الموضوعات المعاصرة مع منهجيات التفكير الموروثة في إطار سعي هذا المحتوى لتحقيق وظيفتي التعليم (المحافظة والتغيير)، فساراً في خطين متوازيين على سبيل الجوار، ولم يلتقيا أو يتشابكا على سبيل الجدل، وسادت حالة من التناقض والتشوه القيمي داخل هذا المحتوى، لذلك لم يكن غريباً أن علمنا العلوم والرياضيات والفلسفة والاجتماع في المدارس والجامعات، دون أن يتمكن هذا التعليم من تغيير الفكر في الشارع

المصري، حيث عجز عن تمكين جمهور المتعلمين من منهجيات التفكير اللازمة للتعامل المنتج مع فروع العلم.

كذلك أصبح ثمة محتوى تعليمي يتجاوب في أغلب الأحيان مع ثقافة الشارع، دون أن يصطدم بها سعيًا لتغييرها (خاصة في الربع الأخير من القرن المنصرم) بما يثير التساؤل عن مشروعية مسابقة الفعل التعليمي للجماهير في تفصيلاتها، بينما هو معني بالارتقاء بها وخاصة في ظل واقع ممعن في التناقضات المعوقة لا البناءة (فبينما يبعث الفكر الديني المستنير الذي ظهر في بدايات القرن من خلال مشروع القراءة للجميع، يفتح التعليم صفحاته لفكر ديني أقل استنارة لداعية ظهر في أواخر نفس القرن).

ترتب أيضاً على تحديث الموضوعات دون تطوير منهجيات التفكير داخل المحتوى التعليمي، أن تجاوب التلقين التعليمي الموروث مع التلقين السياسي والديني السائد داخل هذا المحتوى، فاختلط هدف غرس الانتماء للوطن بهدف غرس الانتماء للنظام السياسي القائم. وأصبح موقف المحتوى التعليمي من فروع العلم والمعرفة أشبه بحالة "تعبئة" أكثر منها حالة "تثنية" و"توعية"، والفرق هو نفس الفرق بين التمكين من معارف ومعلومات وتكنولوجيا سابقة التجهيز وبين التمكين من منهجيات إنتاجها، بما لا ينتج مواطناً يسهم بفعالية في صناعة مصيره ومصير بلاده.

وتبدو حالة التعبئة العلمية السائدة في العديد من ملامح التأليف المدرسي، وربما الجامعي أيضاً، والتي تتبى بموقف مضاد لثقافة المجتمع المدني الصحي، ويمكن رصدتها فيما يلي:

أ- ملامح عامة

وتمثل قاسماً مشتركاً في عرض المعلومات والمعارف داخل محتوى المؤلفات التعليمية، وتعبير عن منهجية تفكير يجري تعزيزها، وتبدو فيما يلي:

• ندرة - إن لم يكن انعدام - شكل التناول الجدلي الذي يسمح بعرض النصوص المتضادة أو المتناقضة بما يسهم في تكوين ذهنية تقبل مبدأ التحول والصيرورة، فتمتنع عن الجمود أو التعصب، بل غالباً ما تطرح المعارف والمعلومات والنظريات كحقائق مطلقة لا تقبل الاختلاف. ويزيد الأمر خطورة سعي بعض المؤلفين إلى التعقيب عليها بمفردات مقدسة في بعض الأحيان.

• تكاملاً مع ما سبق نلاحظ سيادة شكل التناول الاستنباطي أو القياسي، حيث تكون البداية مع النظرية أو الحكم العام بدلاً من أن تكون مع الوقائع المنتجة لها، بما يسهم في تكوين ذهنية تستهين بالواقع والتجريب وتتغذى على ما يشبه المسلمات التي لا تقبل الحوار والنقاش، فتسعى لتأويل الواقع أو تحريفه بما يتلاءم معها.

• اختفاء شكل التناول السياقي الذي يضع المعارف والنظريات والأحداث في سياقها العام حيث ظهرت وتطورت وصارت، فتبدو مبتورة ومعلقة في الفراغ، وكأنها هبطت ترواً من سماء العلم بلا تاريخ، بما يسهم في تشكيل ذهنية عاجزة عن الربط والتحليل والتركيب بين الوقائع، لأنها لم تألف التفكير السياقي إن صح التعبير.

يلاحظ بالتالي افتقاد صياغة النص التعليمي للسّمات التي تمكن الذهن من الاشتباك مع هذا النص بنقده أو تأويله، وتعمل في الاتجاه المضاد لتعد ذهناً اتكالياً لم يعد إلا للتلقي السلبي.

ب- بعض التفاصيل:

وهي تفاصيل حول كيفية تعامل النص التعليمي مع فروع العلم المختلفة وتطبق عليها الملامح السابقة.

- في العلوم الطبيعية يتم غالباً التركيز على خلاصة النظريات العلمية في "تصوص" دون تركيز مواز على منهجيات إنتاجها وسياقات تطورها، فيصبح "النص" لدى المتعلم أكثر أهمية من "الوقائع"، و"الكتاب" أكثر أهمية من "المعمل". وقد يصبح العرض التجزيئي لهذه النظريات في صورة مقتطفات تجنباً للصدام مع الموروث الديني، فقد تعرض قوانين الوراثة معزولة عن نظرية النشوء والارتقاء، ويفقد المتعلم بالتالي إمكانية التخيل العلمي للتحويلات المتوقعة في تركيبية الأحياء، ويستقبل مستحدثات الهندسة الوراثية كأنها نبت شيطاني نما بلا مقدمات، ويصبح الفكر المصري محكوماً باستجابة الصدمة والنفور معاوداً سلوك استقباله لمدافع ومطبعة "نابليون" مع استقباله لكل مستحدث علمي.

- وفي الفلسفة والاجتماع يستبدل بالتجزيء في النظريات (حيث لا بديل عن ذلك في العلوم الطبيعية) التحريف أو التشويه إن لم يذن بالحذف الكامل، فيتم تناول نظريات الاجتماع المحافظة وتهمس نظريات الصراع، وتسود الفلسفات المثالية والمنطق الصوري على حساب الفلسفات المرتبطة بالواقع الإنساني والمنطق الجدلي، بل ويتم فرض الوصاية على عقول المتعلمين مرة أخرى حينما يختم عرض النظرية بتعقيب يفند محتواها من وجهة نظر دينية وقد يكفر أصحابها بدلاً من العرض السياقي لها في إطار المجتمع الذي أنتجها.

- وفي كتب اللغات يتصدر الاهتمام بصياغات اللغة وإنشائها ويتراجع الاهتمام بالمحتوى والمضمون المقدم، فيصبح الاهتمام بالبناء اللغوي مقدماً على الاهتمام بالمعاني، ليسهم تعليم اللغات في سيادة لغة الإنشاء والخطابة بدلاً من دعم لغة التواصل بين الفرد وذاته والآخرين والطبيعة.

- وفي كتب التاريخ يغلب على النص أسلوب التعبئة أكثر من أسلوب التوعية، حيث يتم تبني وجهة النظر الرسمية بصدد أحداث التاريخ، ويتم في الغالب استعراض الأحداث في شكل قفزات لا تتيح للمتعلم فرصة التأمل والتحليل، وأسوأ ما في الأمر عرض الحدث التاريخي وفق رؤية واحدة وتفسير واحد وقراءة واحدة، بل ويقدم التاريخ ليس كنتاج لحركة شعوب بل كأنه تاريخ حفنة أفراد، بما يسهم في إجهاض إمكانية استغلال هذا العلم لتنمية ذهنية قادرة على التفكير السياقي والجدلي القائم على الاختلاف وتعدد الرؤى.

- وفي كتب التربية الدينية يختلط تقديم النص ومعانيه بتفسير ما وقراءة ما، بمعنى الخلط بين الدين كمقدس والفكر الديني كمنتج بشري تتسحب عليه بالتالي نفس القداسة دون إشارة للظروف والدوافع التي أنتجت هذا الفكر أو ذاك، ودون الإشارة إلى أن الفكر الديني قد يسهم أحياناً في دفع المجتمع للخلف إن لم يكن متجاوباً مع إيقاع عصره.

إذن ليس من الصعب تخيل الذهنية المنتجة من كل ما سبق، وتخيل نمط المشاركة التي تم تأهيل جيوش المتعلمين لها وفق هذه الذهنية، ونزعم بأنها تسير عكس اتجاه ثقافة المجتمع المدني الصحي وشروطه. فالذهنية أحادية الاتجاه أميل للمسايرة منها للمشاركة، والذهنية المستهلكة أميل لأن نقاد لا أن تقود، والذهنية الناقلة والمقلدة أعجز عن مواجهة المشكلات، والذهنية التي تخضع لسلطة النص أميل للتعامل مع الواقع كقدر محتوم.

ولاشك أن هذه المواصفات الحاكمة لنمطي التفكير والمشاركة المتوقع إنتاجها تعوق تحقيق دعائم فلسفة المجتمع المدني، حيث تتعارض أساليب التعبئة السائدة مع فلسفة التحول من الأتوقراطية إلى المشاركة الجماهيرية، ويدفع هاجس الخوف من الذوبان الثقافي إلى التعامل مع عقول الصغار كعصافير ملونة محبوسة داخل الأقفاص نقدم لها الطعام والرعاية وفق شروطنا، وعندما

نفتح لها الأبواب تعجز عن الطيران وتعود مذعورة إلى الأقفاص طواعية، حيث لا قدرة لها على الانطلاق في فضاء واسع من هويات متنوعة بأجنحة الهوية المذعورة، وسرعان ما تتحول إلى شرنقة أحادية الاتجاه ورفض التعددية والتنوع.

وغالباً ما يصبح المنطق القبلي والعشائري في هذا المناخ الثقافي مقدماً على الانتماء على المواطنة، ويصبح الانتماء بالمعنى التقليدي الضيق والمنغلق في صيغة دينية أو مذهبية مقدماً على مبدأ سيادة الأمة، إضافة إلى انتفاء التأهب النفسي للعمل التطوعي، وهو عنصر جوهري للمجتمع المدني، كذلك قد نتراجع العديد من المفاهيم الأصلية كالمواطنة وحقوق الإنسان والمشاركة السياسية والدستور والقانون من قائمة اهتمام الجماهير التي تفتقد إلى أبسط قواعد التفكير العلمي، فتعجز عن الربط بين الأجزاء المتناثرة للظاهرة المجتمعية في سياقها العام، ولا تستطيع الربط بين ضيق العيش وتسلط الحكام، أو بين فساد الذوق العام وفساد التشريع، أو بين ارتفاع تلال القمامة في كل مكان والاكتئاب العام، وأن تدرك التناقض بين دعوة السلطة لامثال الجماهير على المستوى السياسي وتخليها عنهم على المستوى الاقتصادي، وأن تتحرك في النهاية لتصنع مصيراً وتاريخاً مغايراً لكل الشروط السائدة.

٢- ما ينبغي أن يكون:

إن إعادة النظر فيما تقدمه مؤسسة التعليم من مضامين وكيفية تقديمها لجمهور المتعلمين أصبحت أمراً ضرورياً في ظل التحولات الراهنة، والتي تستدعي نمط تفكير ونمط مشاركة مغايران للحالة السائدة.

وفي هذا المجال يمكن تصور العديد من المضامين التي يمكن إدماجها ضمن المقررات الدراسية أو التوسع فيها في حال توفر بعضها دعماً لفلسفة

المجتمع المدني وإعداد جماهيره إعداداً صحيحاً. وقبل التصورات نضع المهام التالية أمام الدور الثقافي للتعليم المصري:

- التحول من مخاوف الهوية "المذعورة" إلى مطامح الهوية "الواثقة" والتي تسعى للتجدد والانطلاق.
 - التحرر من النزعة "الاستهلاكية" في تقديم العلوم والمعارف (منطق العصفور في القفص) والاتجاه إلى النزعة "الإنتاجية" (تمكين جمهور المتعلمين من منهجيات إنتاج هذه العلوم والمعارف)، ولنتبنى الحكمة الصينية: "لا تعطني سمكة أكلها، بل علمني الصيد".
 - التحول من الدور "التعبوي" لدعم الولاء للسلطة إلى الدور "التنموي" لدعم الولاء للمجتمع بكل فئاته ومؤسساته.
- ويمكن تحقيق هذه المهام إذا حققت المناهج والمقررات الدراسية ما يلي:

(١) الانفتاح على الثقافات المحلية الفرعية حتى لا تكون المضامين المقدمة منحازة لثقافة العاصمة فحسب، وحتى يمكن أن يتواصل أبناء الوطن من خلال الفهم المشترك لعناصر الاتفاق وعناصر التميز بين هذه الثقافات الفرعية، وحتى لا تكون ثمة فراغات معرفية بشأن عناصر ومكونات الوطن لدى المتعلمين.

(٢) الانفتاح على الثقافات الإنسانية تحقيقاً لمبدأ توسيع دوائر انتماء الفرد، فهو مواطن وإنسان، وعليه أن يدرك أن المنتجات الثقافية والعلمية لا وطن لها، مع تعريفه بالسياقات التاريخية والجغرافية لكل هذه الثقافات على نحو يؤكد احترامها ورفي التعامل مع الاختلاف عنها.

(٣) التناول النقدي للميراث الثقافي وتنمية الاعتزاز به على نحو عقلائي، وإدراك أنه ليست كل مكوناته دافعة للتقدم، وليست كلها معوقة للتطور، مع

عدم تجاهل السياق التاريخي والاجتماعي في مراحل تطوره. وكذلك
التناول النقدي للثقافة العالمية.

(٤) الاهتمام بمنهجيات تقديم المادة العلمية والثقافية داخل المؤلف المدرسي،
حيث الاهتمام بالتناول الجدلي للنظريات والمعارف، وكذلك التناول
السياقي، وتنمية الاهتمام باستقراء الواقع والوصول إلى أحكام بشأنه بدلاً
من البداية بالأحكام. وهذا الأمر في مواجهة ما تم رصده من ملامح
التأليف المدرسي سابقاً.

(٥) دفع المتعلم لمزيد من ممارسة الإرادة والاختيار في مجمل الفعل
التعليمي، وذلك لإعداده وحفزه للمشاركة المجتمعية لاحقاً، مع رفع مستوى
وعيه بقيمة صناعة الشعوب لمصائرها.

(٦) تقديم حقوق المواطنة معنى وممارسة داخل مؤسسة التعليم، وكذلك
حقوق الإنسان، وكيف أن الأولى حقوق يكفلها القانون والدستور للمواطن
داخل مجتمعه، وكيف أن الثانية حقوق يكفلها الانتماء الإنساني للكوكب
الأرضي.

مداخلات ومحاورات بعد المحور الثاني "المناهج الدراسية وتشكيل الوعي"

د. احمد عبد الله :

فيما يخص التنشئة، الإنسان هو قالب "تحشيه" والأمر يتوقف على المضمون الذي يسكب فيه أذن - عقل ووجدان إلى آخره يبقى ال out put من صنف in put بعد عملية التفاعلات التي تتم داخله وفيما بين الإنسان الفرد والبيئة المحيطة به سواء في الإطار التعليمي أو الإطار المجتمعي. وضعت قمامة، تخرج قمامة، نفس الشيء أنا أريد أن أضع مثال في طريقة تربية الأطفال وكان موجود أيضا في الغرب وأوروبا كان يوجد مؤلفة قصص أطفال سويدية مشهورة اسمها "أستود لاند دي" فين كانت الشخصية الرئيسية في قصص الأطفال عندها طفلة متمردة لا تؤمن بالطاعة تلخبط الدنيا وتعمل أجنحة في السرير وتطير وتقلب الموائد، كانت حتى قصصها وكتبها ممنوعة في أوروبا لان هذا يدعو الأطفال إلى قلة الأدب واستمرت هذه الحكاية سنين طويلة حتى صرحوا بقصصها وأصبحت أكثر واحدة تباع، وكانت فكرتها لابد نربي أولادنا على مغامرة والرغبة في التحليق وأن يعملوا أشياء غريبة وهذا الذي يخرج الإنسان الخلاق. حتى ولو بتكلفة المخاطر الجانبية لمثل هذه الشقاوة يستحملها المجتمع فهي مسألة اختيار ومضمون ويقاوم في البداية وبعد فترة يتم قبول هذا النمط من التربية. أظن إننا نمر بمرحلة تاريخية مشابهة وسوف يأتي وقت نعرف فيه إن الاستكانة والأشياء هذه خرجت لنا المواطن الخانع العبد الصغير. نحن عبيد وأولادنا عبيد صغار...

بالنسبة للمناهج داخل المؤسسة التعليمية بأمير بين ال text وال context الذي يتعلم منه الطفل هو السياق أكثر من النص نفسه. لأن النص سهل التغيير يمكن نص "أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم" وبعد هذا ممكن يقال شارك بالرأي والحرية والديموقراطية. هذا نص وهذا نص. ومصادقية النص تأتي في الواقع التطبيقي الذي يراها الطفل في حياته المدرسية نفسها ممكن تخلي تكلمه عن الديمقراطية نفسها مدة طويلة لكن لا يرى ممارسة ديموقراطية في الإطار المدرسي. فيعتبر هذا الكلام كلام فارغ لكي يكتبه في الامتحان، أي كلمتين على الورق وحبر على الورق رأيك فيقول ويختلف مع الأستاذ فيرسب في الامتحان.

هذا هو الدرس الحقيقي الذي يتلقاه التلميذ (أنا لا يمكن أن أنسى من حياتي المدرسية أن الأستاذ بهجت مدرس الفلسفة الذي كنت أشاغب معه في الفصل ولا الأستاذ فوزي سليمان مدرس التاريخ الذي أصبح ناقد سينمائي معروف الآن والدكتور لويس كامل مليكة في سنة أولى كلية الاقتصاد كان يعطينا علوم سلوكية كنت دائم التمرد على ما يطرحه هو يقول يمين أنا أقول شمال الزملاء قالوا لي سترسب لأنك مشاغب أعطاني امتياز في النهاية ففهمت معني مهم أساتذتي ساهموا في تكوين تمردي هذا لو كان الأستاذ بهجت وفوزي والدكتور لويس كامل قالوا لي أهد يا ولد كان زماني "همدان" حتى الآن) تختلف تماما مسألة السياق نفسه لا تكلم التلميذ عن الديمقراطية وهو يرى الإدارة المدرسية غير ديموقراطية يرى العلاقة بين الناظر وحضرات السادة المدرسين هي علاقة العبد بالسيد أو بين حتى الإدارة التعليمية لمنطقة وسط القاهرة وبين نظراء مدارسها هي علاقة العبد بالسيد. كلها سلوك أسياذ وعبيد في العلاقة فكيف تكلم التلميذ عن الديمقراطية براحتك قول له أي كلام عن الشعر الجاهلي.. عن الديمقراطية.. وسوف يصدقك "سوف يسمع من هنا

ويخرج من هنا" المهم لما نتكلم عن مسألة المناهج والتربية لأولادنا سواء عن الحرية أو الكرامة الإنسانية أو الانتماء أو المشاركة أو .. أو ... لابد أن نكون معيّنين بمسألة السياق أكثر من مسألة النص الـ Context وليس الـ Text وهذه حتى التي يسموها في التنشئة الفرق بين over socializations وال covert socializations يعني التنشئة التي على المكشوف والتنشئة المغطاة، المغطاة أهم عندما يرى system من العلاقات فيصدق الكلام أو يعتبره حبر على ورق

في موضوع المرأة بالذات ومسألة قصص الأطفال والبنات المتمردة :

أريد أن أعطي مثل ثاني يشير إلى أن الموضوع متوقف على تراكم النضال الاجتماعي الخاص بقيمة اجتماعية معينة كقيمة المساواة بين الرجل والمرأة أو تحرير الإنسان أو تحرير المرأة الذي هو تحرير الإنسان. إليك النموذج الإيراني في السنوات الأخيرة لما قامت الثورة الإسلامية الإيرانية واقترحت إنها تكون دولة إسلامية فبدأت المرأة المحافظة تطرح نفسها وتقول أولاً السيدات يرجعوا للبيت خلاص التبرج بتاع عصر الشاه هذا انتهى السيدات يتحجبن "ويلتموا" "ويتستتوا" يوجد فعل لتحجيم المرأة ولا نجد فعل لتحجيم الرجل. الذي حدث في عندما دخلت الثورة في تجربة اقتصادية ولعب دور إقليمي و... و... وإيران أرادت أن تكون دولة مهمة. تبدلت المسائل لم يعد أحد يقول السيدة ترجع إلى البيت لأنهم محتاجين المرأة الإيرانية تشتغل الآن. لا أحد يطرح سيرة هذا الموضوع وهو مطروح عندنا، لأن عندنا بطالة "فبتلكك" ونقول أن السيدات هما سبب البطالة يرجعوا يجلسوا في البيت. هناك لا يوجد بطالة يريدوا السيدات تعمل لأنه يوجد مشروع تنموي. فصار مطروح تماماً فكرة المرأة لابد أن تعمل حتى موضوع الملبس والمظهر الذي يشير للزّي الإسلامي بدأت السيدات تأخذ مواقف قمن بمظاهرات وضربهن البوليس قلن لا لهذا

"الشادور" خنقنا جدا والجو حار هذا ليس يسر هذا عسر. فقالوا خففوا شوية من "الشادور" وارفعوا لفوق قليلاً بعد قليل. فتوافق معاهم رجال الدين وقالوا ممكن ترفعوا قليلاً من الشدور وممكن يظهر خصلة من الشعر حتى ظهر ايشارب المرأة الإيرانية يؤدي دور رمزي لا غير المسائل مضت بتفاعلات التطور.

أنا أريد أن أقول إن المجتمعات عندما يكون بها تطور حقيقي تُحل كثير من المشكلات. إذا لا يوجد بها تطور حقيقي يصبح بها تعقيدات للناس "ومبلطة في الخط" لا تعرف أن تتجزأ لا تنمية اقتصادية أو لا تتطور اجتماعي... فتقف عند الأمور الدينية والأخلاقية وتبرز نموذج المبالغ فيه على هذا النحو وتطرح قضية المرأة ترجع البيت والمرأة تغطي جسمها كله لأنه عورة.

التطور زائد الفعل النضالي لأصحاب الشأن سواء المرأة المتضررة من أوضاع الظلم وعدم المساواة مع الرجل بالتفسير الدينية الظالمة إلى آخره أو الرجل نفسه المتحرر الذي يرى إن تحرره هو الحقيقي.. عندما يعرف الرجل والسيدة كيف يقوموا مظاهره ويعرفوا يعملوا اجتماع ويعرفوا يعملوا "جمعية" يعرفوا يقولوا "نحن هنا" هذه الضغوط تلعب دوراً وتحقق نتائج في النهاية وهذه النتائج قد ينعكس البعض منها في العملية التعليمية وفي طريقة تربيته لبناتنا وطريقة تربيته لأولادنا.

أ. مجدي مهني :

كيف نتعامل مع التلميذ في المدرسة؟ هل هم عبء أم إمكانية؟ لو تلميذ بنساعده على أعمال عقله إذن هذه إمكانية وتلميذ لا أجعله يعمل هذه المعطيات فيصبح عبء. لو نلاحظ التعبيرات التي تطلق على التلميذ فنقول هذا "التلميذ مؤدب" التلميذ غير مؤدبين إذا الشيء اللي بيشتغل المدرسة هو النظام وبالتالي نرى من الذي يمشي مع النظام ومن الذي خارجه. ولا نتكلم بشكل ما عن الأولاد هل هم مبدعين؟ أم غير مبدعين؟ الجزئية الثانية التي أشعر إنها مشكلة

قد يكون دافع التربية هو الخوف وبالتالي استعمل الوسيلة التي هي النظام. الخوف هو الذي يجعلنا نربي أولادنا في المدرسة أو البيت بدافع الخوف لكي نظل متحكمين فيهم أكثر ما يمكن هذا يجعلنا نصل إلى نتيجة مشوهة. لا تجعلنا نعمل من تكوين الإنسان وبنية العقلية حتى لو كان التلميذ متمرداً لكن في نفس الوقت التمرد جميل إيجابي من حيث أنه يوجد منتج إيجابي وهو الإبداع لكن ممكن يكون تمرد فقط أو تلميذ آخر يبسعي لإرضاء السلطة وهو مسالم فإذا الخطر أماننا وهو أننا ممكن لا نصل إلى مواطن منتج حقيقي لكن نصل إلى مواطن متوائم مع السلطة يوافقها يرضيها. تخيلوا الكم الذي بنفقه من إمكانيات البشر لو عملنا لهم تحليل "كم هو خائف" نحرم من الإمكانيات الحقيقية فنكتشف أن هذه كارثة بالنسبة لنا وهذا يتطلب تفاعل مع المناخ المدرسي أنا أرى أن التعليم لا يشكل الوعي الذي يشكل الوعي هو المناخ المدرسي لكن التعليم من حسن الحظ يقدم مفاهيم وتلقين، المفاهيم بتتنسي السؤال ما هو الذي يجب عمله كي نحرك وعي المدرسة والوعي الذي لا يمكن أن يتحرك إلا من خلال آليات واضحة أنا لا يمكن أن أعني إلا إذا عبرت إلا إذا تفاعلت إذا فكرت إلا إذا تفاوضت إلا إذا أخذت حقي وأعطيتك حقك. ما هي المساحة الحقيقية لتلاميذ داخل المدرسة؟ ما هي المساحة الحقيقية لتلميذ داخل فصله؟ هل وأنا تلميذ أشعر أن هذا فصلي والأساتذ عامل مساعد ولا هذا الفصل هو فصل الأستاذ؟.. التلاميذ في مدرستنا هل هي مدرستنا أم مدرسة الناظر ومجموعته؟ إذا الكتلة الكبيرة في هذا المناخ أراها كتلة مهمشة. الخطر الحقيقي إن التعليم يقدم كتلة كبيرة مهمشة. وكيان صغير إداري قوي يخيف الكتلة المهمشة. لأنه يخاف منها فيخيفها فيصبح أماننا منتجات من نظري تافهة لا تعرف التعبير أو عقل سطحي وليس عقل حقيقي فعلاً سؤالي ماذا نستطيع أن نفعل لإنقاذ المناخ المدرسي؟..

د. عبد الفتاح تركي :

الحقيقة إن الحديث عن المقررات الدراسية وكونها تحتشد بالكثير من المفاهيم المختلفة، حديث ينبغي أن تتجاوزه حيث لم يعد اليوم التعليم مجرد تلقي معلومات والاحتفاظ بها، كما هي وجهة المقررات الدراسية المتضمنة في الكتب الدراسية... لقد تجاوز الفكر التربوي المستتير ذلك إلى طرح البديل المشهور أن : التعليم اليوم ينبغي أن يعد الدارس كي يستمر في مواصلة التعليم بنفسه... أو بعبارة أخرى هو أن التعليم الجيد هو أن يستطيع الدارس أن يحصل على المعلومة بنفسه وطبعاً نعرف ما يترتب على ذلك أو ما يتطلبه ذلك من ضرورة تغيير المفاهيم المركزية الحاكمة لعلاقة المؤسسة التعليمية بالمناهج الدراسية، والمعلم بالمتعلم، والمتعلمين بمصادر المعلومات.. إلى غير ذلك وأقصد حديثي هنا عن المفهوم المركزي وهو رؤيتنا للإنسان وخاصة العقل منه... فكثيرون ما يزالون إلى يومنا هذا يعتبرون العقل إراثاً بيولوجياً.... فالذكاء أو الغباء لا قبل لنا بتغييره فنحن نولد هكذا... والحقيقة أن هذا الفهم ينتمي إلى نظرية الحتم البيولوجي التي لم يعد لها من مصداقية اليوم سوى الدفاع عنها من قبل المتعصبين لها جهلاً بمنجزات العلم... فالعلم اليوم وفر لنا المعرفة الكافية لكي نصحح ما لدينا من مفاهيم تحكم ممارساتنا التربوية : فالعقل بنية تكتسب من خلال الجدل الذي ينتظم علاقة الإنسان بمحيطه الذي يعيش فيه... فالإنسان يحاول أن يغير من هذا المحيط موظفاً ما لديه من معرفة وخبرات وهو ينجح ويفشل وأثناء ذلك يثري بنية عقله بما يضاف إليها من مردود خلال هذا الجدل... وحتى تبين بعض من زيف المفاهيم القديمة وعلى رأسها (الذكاء) يمكننا التعرف إلى ما تدعى اختبارات الذكاء قياسه... فما تقيسه هذه الاختبارات أي (الذكاء) ليس أكثر ولا أقل من عائد تعلم ورصيد خبرات تتفاوت بالطبع من

إنسان لإنسان وفق ما عاشه... وبدلاً من هذا المضمون العقيم تتبنى مفهوماً أكثر خصوبة وأكثر دفعا لعملية بناء الإنسان ألا وهو : القابلية للتعليم.

د. فتحي أبو العينين :

يدفعني ما ذكره بالأمس الأخ فايز من إننا يجب أن نعكف على مهمة تحليلية تقربنا من فهم الموضوع المطروح في الندوة، وما استمعت إليه في هذه الجلسة من د. إلهام ود. عزيز إلى التأكيد على أهمية المدخل الثقافي لفهم النظام التعليمي والسياسة التعليمية بمتضمناتها المختلفة، وكذلك للمناهج الدراسية بصورتها الراهنة. فالصورة التي تبدو بها المرأة في المقررات الدراسية كما أوضحتها د. إلهام هي جزء من ثقافة عامة، مثلما أن التعليم نفسه جزء من نسق تعليمي عام. وبالتالي فإذا فكرنا في تعديل صورة المرأة في المناهج، فلا بد أن نأخذ في اعتبارنا ضرورة إحداث تغيير ثقافي، أي تغيير في القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع المصري، لأنني ألاحظ - كباحث اجتماعي مهتم بالثقافة - أن النظرة على المرأة تتراجع إلى الخلف، ومن الغريب أن هناك اليوم فتيات ونساء يعبرن عن غضبهن من "قاسم أمين" صاحب الدعوة إلى تحرير المرأة، ويقولن أنهن بسبب دعوته يتعرضن للتعب و"البهذلة" في ظل الظروف الصعبة الراهنة.

وأود أن أشير هنا إلى تراثنا الثقافي يتداخل فيه الاجتماعي مع السياسي مع الديني بصورة معقدة لدرجة أن الفرز والتمييز بين كل مركب فيه تعد عملية صعبة. فمنذ مأتي عام مثلاً، كان ينظر على الرجل الذي يسمح لابنته أو زوجته بالخروج من الدار على أنه ليس فقط خارج عن العرف والعادات، بل خارج أيضاً عن التعاليم الدينية، وإن الله سيحاسبه في الآخرة على ما فعله. أما اليوم، فإن خروج البنت من الدار للتعليم أو العمل هو مسألة عادية لا ينظر إلى الآباء على أنهم منحرفون سلوكياً أو خارجون عن الدين.

إن المطلوب الآن، فيما يتعلق بهذه التفصيـلة، هو أن تتعدل صورة المرأة في الكتاب المدرسي. نريد أن نشاهد صورة مرسومة في الكتاب لفلاحة تذهب إلى الحقل وتعمل فيه لتساعد زوجها، وصورة للعاملة التي تقف أمام آلة في مصنع، والمرضة التي تمرض مريضاً، أو المعلمة التي تقوم بشرح الدرس للتلاميذ في الفصل. وهنا أتوه بدور الجمعيات الأهلية وفاعليتها في السعي نحو الضغط من أجل تغير في محتوى المناهج.

ففي جزء كبير من مداخلة د. عزيز كنت ألاحظ تركيزاً على الجوانب النفسية الفردية، لكنني شعرت بالراحة عندما ذكر سيادته في نهاية المداخلة إن عمليات التفكير، وحالات التخلف، وتدني أو ارتفاع مستوى الذكاء أمور ترتبط بظروف البيئة والأطر الاجتماعية والثقافية. وهذا يدعم تأكيدني على المدخل الثقافي.

د. عاصم الدسوقي :

إن التركيز على مناهج التعليم أساسية للمشاركة السياسية أمر بعيد الاحتمال ذلك أن مناهج التعليم في المدرسة أو الجامعة تقدم مجموعة من المعارف والعلوم بشكل محايد في إطار النسبي وليس المطلق على إن مشاركة الطلاب في الحياة السياسية تعود إلى الحركة السياسية خارج أسوار المدرسة والجامعة وتصنيعها الأحزاب والتجمعات والجمعيات السياسية. ومن الملاحظ أن نشاط الطلاب داخل أسوار المدرسة والجامعة ما هو إلا نشاط الأحزاب خارجها وبالتالي فإن النشاط الطلابي هو نشاط هذه الأحزاب.

تاريخ مصر المعاصر ما يؤكد هذا منذ الثلاثينيات (١٩٣٥) وفي الأربعينيات (١٩٥٦) والخمسينيات (١٩٥٤) والستينيات (١٩٦٨) والسبعينيات (١٩٧١-١٩٧٢) وهكذا تصارعت كل المذاهب من اليمين واليسار والوسط.

النقطة الثانية في عدم المشاركة السياسية وهي لا علاقة لها أيضاً بمناهج التعليم هو خيبة الأمل لدى شباب المدارس والجامعات في جدوى المشاركة السياسية نتيجة للمناخ السياسي العام القائم على المواءمات والموافقات واختيار العناصر المناسبة للمرحلة وهي عناصر لا تفوز بالقاعة البرلمانية أو التنفيذية إلا عن طريق غير ديموقراطي.

أما موضوع المرأة وعدم مشاركتها في الحياة السياسية فإنه لا يعود أيضاً إلى المناهج الدراسية بقدر ما يعود إلى المناخ الثقافي الجديد الذي أحاط بالمجتمع المصري منذ مطلع السبعينات وشعار العلم والإيمان ومقولة السادات أنا رئيس مسلم لدولة إسلامية مما أدى إلى انطلاق الجماعات الإسلامية في الساحة تحت سمع وبصر المسؤولين وأولئك أشاعوا قيم حفظ المرأة في البيت وحجبها عن المجتمع وأن وظيفتها لا تزيد عن رعاية الأسرة. مما زاد من هذا المناخ ذهاب شرائح متعددة من الطبقة الوسطى وما دونها إلى مجتمعات البدوي الصحراوي وطرحها على مجتمع مصر الحضري، وتم الخلط بين ما هو ديني وما هو بيئي.

د. محمود أبو زيد :

أولاً: المدرسة هي مؤسسة اجتماعية لا أحد يستطيع أن يختلف على هذا المفهوم ثانياً: هو امتداداً لما يسمى بالمدخل الثقافي إحنا أيضاً عندنا نوعين من المنهج المخطط والمعلن والمكتوب وهناك المنهج الخفي أو المستتر فهذا النوع من المناهج هو الأكثر تأثيراً في شخصية الإنسان. عندما بنسب المناهج نبنسبها على مسلمة معينة، أي "تهج المناهج" نفسها إنها بتعتمد على فكرة إن هناك مجموعة من الثوابت وإن المدرسة مكان مخلق يجب أن الطالب يحصل فيها على كم من المعارف والمعلومات. أما مسألة تفاعله مع الواقع الخارجي فهي غير موجودة. ولهذا فإن المدرسة كمؤسسة اجتماعية لا تؤدي حتى الدور

الاجتماعي فإذا كانت المسألة في نهاية الأمر معلومات ندخلها إلى الذاكرة ثم نستعيدّها وتصبح النتيجة النهائية الطبيعية أن هذا كله فاقد حتى على المستوى الاقتصادي. النقطة هنا هو أننا لا بد أن نغير المفاهيم، فكرة تغيير المفاهيم فيما يتعلق بنوعية التعليم أي أننا لا نريد أن نعلم الطالب معلومات جاهزة وإنما نريد أن نعلمه كيف يجهز هو المعلومة بمعنى آخر أننا كروية مستقبلية لابد أن نتعامل في عصر به وسائل الاتصال كبيرة جداً وأصبح تأثيرها أكبر بكثير من الفصل المغلق داخل المدرسة.

قضية كيف ننمي الوعي وهي النقلة الكيفية .. وكيف نفكر وليس مجرد إتينا كيف نحفظ وكيف نستذكر وكيف نسترجع المعلومات مرة أخرى هنا... تأتي قضية الكمبيوتر باعتباره متغير وسيط مهم جداً لابد من استغلاله والتفكير في العقل بهذا المعنى يجعل العملية تقلل من حجم الكم المعرفي حتى الذي نقدمه يعني نحن مثلاً في المدرسة حتى سنة رابعة كنا بندرس للتلاميذ جدول الضرب ولا بد أن يحفظ كذا وكلام مثل هذا، الآن أصبح ليس مطلوباً الكمبيوتر وسيلة لتخزين المعلومات والشيء الثاني أنهم بدءوا يطوروا فيه كيف يشتغل مثل حركة المخ والتفاعلات التي تتم واعتقد إنها سوف تقوم بنقلة كيفية لكن المشكلة في المجتمع في تخطيط المناهج بنقول كل هذا وفي البحوث بنقول كل هذا. لكن هل هذا ينفذ داخل المدرسة. هذا هو السؤال الأكثر أهمية. بمعنى ما يتم وما نبحث عنه وما نعلنه في مناهجنا نحن نقول كيف ننمي التفكير الناقد. هذه أحد أهداف المناهج الدراسية والتفكير العلمي أحد أهداف المناهج الدراسية أيضاً. لكن ما يتم داخل المدرسة لا يحقق هذا. ولذلك أقول إن العودة إلى المناخ المدرسي الذي يتأثر بالمحيط الثقافي هو الذي يعطينا الحكم والمعيار.

د. عزيز حنا داوود :

أنا عايز أرد على نقطة صغيرة يعني الموضوع نفسه المناهج الدراسية وإعادة تشكيل الوعي طبعاً لو فرض جدلاً لو طورنا المناهج كما يراد على أحدث الأسس لوحدها لا يصلح لكن لابد المعلم يتغير وجدران المدرسة تتغير والفناء يتغير لابد الحكومة تتغير لكن لا نقول كل الأشياء هذه الآن نحن نأخذ جزئية هذه الجزئية لا تعمل إلا في وسط صحي الوسط ملوث يبقى إذا لا ينفع نحن نتكلم في جزئية محددة لكن لابد أن نكون واعيين إن كل عناصر العملية التعليمية واحدة لها نفس النهج الذي نحن نتكلم فيه.

د. إلهام عبد الحميد :

مثل ما قال الأستاذ مجدي مهني كيف يصبح التلميذ موهوباً من خلال المناخ المدرسي؟ نقول إن المناخ يتحول لمناخ ديمقراطي ولا تصبح السلطة كلها في يد المدير وإن السلطة كلها في يد المدرس داخل الفصل في اكتساب لمفاهيم جديدة قائمة على فكرة الحوار والندية والإيمان بالآخر وإنه يمكن أن يضيف حتى لو كان أقل شأنًا أو عمراً - إدخال الأنشطة حقيقة وليس صورياً كما هو موجود الآن في الفترة الأخيرة لاحظ أن الجمعيات الأهلية تساهم إلى حد كبير في تدعيم بعض الأنشطة في المدارس من خلال ما فرض على الوزارة ما سمي اللجان المدرسية التي أصبحت مشكلة نتيجة مجموعة من أولياء الأمور النشيطين ومجموعة من المعلمين وأيضاً الجمعيات الأهلية المحيطة وهذا أنا بأعتبره تدخل حقيقي فرض نفسه على المدارس من خلال تلك اللجان المدرسية... ومن هنا ممكن أن يحدث تغيير في شكل المناخ المدرسي إلى حد كبير في الحقيقة كيف نتعلم وكيف يمكن أن نستمر في التعليم وكيف نصل للمعرفة ونوظفها كما قال الأستاذ الدكتور / عبد الفتاح تركي. بتواجهنا مشكلة أننا لو وصلنا بالتلميذ أننا نعرفه كيف يصل للمعلومة ويوظفها

وإزاي يستمر في العملية التعليمية يبقى حقنا إنجاز لحد كبير. الحقيقة الدكتور فتحى أبو العنين قال إن صورة المرأة بيرجع للبيئة الثقافية الكلية وأن تعديل صورة المرأة في المناهج يتم بعد تعديل المجتمع بما إن المناهج الدراسية جزء من العملية التعليمية وعملية الثقافة كذلك وليس بمفهوم المقررات المقصود بالمنهج عندي المنظومة لكل المعلم وطريقة التدريس وأنشطة وتفاعل داخل حجرة الدراسة وخارجها كل هذا نقصد به عملية المناهج الدراسية طبعاً إدخال صورة الفلاحه وهي تعمل وده شيء جميل ليس فقط إننا نذكر المبدعات والمتفقات لابد أن نوضح أن العمل على كافة المستويات الانصراف عن المشاركة السياسية ليست فقط بسبب المناهج الدراسية لكن هي أحد العوامل ولكن الطالب أصبح أيضاً مشغول بكثرة الامتحانات وإحساس باللامبالاه في حاجات كلها حقيقية وهناك أبحاث عن المتعلمين وجدوا أنهم أكثر انصرافاً عن المشاركة عن غيرهم وهذا دليل إن العملية تؤثر بالسلب وليس بالإيجاب .

أ. فتحى فرج :

عن علاقة التعليم بالمجتمع المدني. الأستاذ الدكتور / عزيز حنا استطاع أن يعطينا قضية ممكن ان يلعب فيها المجتمع المدني دور بارز وهي القضية الخاصة بتحويل المناهج المجزأة إلى مدمجات أو وحدات موضوعية منظومية الجمعيات الأهلية ومراكز البحوث أو أي تكوينات مهنية لها دور على الأقل. تجريد هذه الفكرة وإنضاجها لكي نصير حلاً حقيقياً فعلاً لقضية المناهج والتعليم ككل. لو بذل جهد في المجتمع المدني في تجريب هذه الفكرة وانتشارها لعمل تفاعل حقيقي أنا أعتقد إن هذا الكلام يتسق مع السياسات المقترحة التي تعني التعامل مع المعرفة في أطر متكاملة.

د. محمد أبو الإسعاد :

كيف يكون المنهج فاعلاً على أرض الواقع؟ السؤال الأول : كيف يصاغ الكتاب المدرسي لا نقدر أن نتخلص منه ولفترات طويلة مستقبلاً؟ كيف تتم الصياغة في مقرر أو كتاب مدرسي يحمل الأفكار التقدمية؟ هنا نصطدم بفجوة بين الأكاديميين والتقنيين الذين على كراسي الوزارة يقولون كلام في الخيال وهكذا تصاغ الكتب المدرسة خالية من الإبداع والرؤية العلمية وهناك حالة انفصال بينهما وبين سيكولوجية الطالب فتصاغ مناهج جافة.

سؤال الثاني : لأي مدى المدرس يستطيع أن يطور الكتاب المدرسي؟ سوف يظل ولفترة طويلة العمود الفقري للمنهج. إذاً كيف تتم صياغته وفقاً للنظريات العلمية وبشكل مقبول ويحقق الأغراض هذا يتطلب إن نطرح مناهج بديلة وليس بشكل نظري ولكن بشكل علمي عندما نمسك كتب التاريخ نجد إن السلطان الظاهر والسلطان برقوق مات سنة كذا ماذا سيستفاد منه؟ هنا الطالب يشعر بمشكلة ولا تشكل له أي وعي تقوم الوزارة فتدعوا كبار أساتذة التاريخ في الجامعات المصرية لكي يقول أن أصل الكتاب كبير ويجب أن نختصر فيقوم اثنان من اللجنة يقولوا لا نحن نريد وضع نضع مبادئ لصياغة منهج...

المدرس هل يقدر أن يتخطى جزئية في المنهج؟ أنا ممكن أصيغ منهج لكن أين المتغيرات التي تسمح للمدرس بقي أن تكون له مساحة في التحرك هل يمكن إن نتصور منهج له إمكانية إن يُضاف إليه وإن يبقى له مساحة في التصرف؟ هل يمكن أن يتفق على لجان تعيد صياغة المناهج وتقدم بدائل لبعض المواد كعينات؟ نحن لا يمكن أن يكون لنا دوراً من خلال الجهاز التنفيذي إذن لابد لنا توجهاتنا الفكرية يبقى فيه منافسة والمنهج سيتبع لكم ولا مانع أن نضع منهج فكري بديل ينزل السوق ويبقى بديل للكتاب الخارجي وينافسه هكذا يكون

هناك أشكال من الضغط. لابد وضع منهج لأنهم غير مدركين للوعي بالذات ولا الوعي بالوطن ولا بالأسرة ولا الوعي بالآخر كل هذا الكلام ليس في ذهنهم.

د. شبل بدران :

عندما نتكلم عن المنهج نفرق ما بين الكتاب المدرسي الذي فيه جملة من المعارك والمعلومات وهذه مسألة ممكن التحكم فيها نظرياً وممكن تقديم كتاب مدرسي يبقى فيه جودة شاملة في ضوء أي معايير نضعها ولكن عندما نتكلم عن المنهج، فالمنهج هو الكتاب والمعلم والإدارة وكل التفاعلات التي تتم داخل المدرسة. وهنا الإشكالية : كيف يمكن التحكم في أنماط التفاعل السائدة داخل المدارس والمفروض إن الكتاب المدرسي يصاحبه مجموعة من الأنشطة التي تؤدي إلى ممارسة الديمقراطية داخل المدرسة هنا يتدخل عوامل إعداد المعلم ونمط الإدارة والتراث ما بين ملتزمين أو متشددين أو ليبراليين ومن هنا يحدث نوع من التفاعل يحقق تكافؤ لكل الطلاب - مشكلات المجتمع الخارجي تأتي داخل المدرسة. يمكن أن نقول إن الكتاب المدرسي لم يعد مطلوب لأن من الصعب أن يبقى كتاب جامع مانع.. على سبيل المثال ثورة الكمبيوتر أنا ممكن أشرح صفحة من الدرس وأقول أرجع لجهاز الكمبيوتر على الديسك في الموقع المحدد ستجد أسباب حرب الخليج فتعرف عدد الطائرات التي إتخطمت عدد الجنود الذين كانوا موجودين وأسماء القادة ولا طالب ممكن يعمل هذا كجزء من تمرين في المدرسة إذا أتيح له أو في بيته ويبقى جزء مكمل للكتاب المدرسي نفسه. ويتعلم كيف أن يكمل المعلومات الأساسية فتظل المساحة الأساسية للمدرسة لأشياء أخرى، المدرسة محملة ومعبأة بمشكلات الواقع نفسه لا هناك وقت للنشاط ولا المعلم مدرب على النشاط وهناك صراع للتسابق على مجموعة درجات فيبقى حفظ وتلقين. إن التعليم مطلب اجتماعي ورغم عدم جدواه إلا أن الناس تقبل عليه حتى يحصل على مجموع لكي يحصل على مكان في كلية هذه

المنظومة كلها لابد أن تتفكك وإذا لم يحدث ذلك لن نقدر أن نعمل شيء. وطبعاً
مفتاح للقوى التقدمية العمل في التفكير في هذا الاتجاه.

نقطة ثانية : أنا أخشى من الحديث عن المجتمع المدني وتفعيله ولو
أطلقنا الحديث سنجد إن الجماعات الإسلامية هي التي سوف تسيطر على
المجتمع المدني لأن أي مؤسسات محتاجة تمويل وهما لديهم التمويل وبعض
المؤسسات ذات النوايا الحسنة لا تقدر أن تمول نفسها داخلياً حتى الاعتماد على
التمويل الخارجي لن يسمح لك أن تبني مدرسة. ويبقى دورنا كمجتمع مدني
يظل الكشف عن التناقض بين هدف الكتاب المدرسي وكيفية وضعه ومن الذي
يسيطر على تأليفه وتوجيه سهام النقد لما هو سائد واتفاقنا على الأقل إننا نظل
نظرياً نتحدث في المدرسة وكتاب المدرسة لأن التغيير سيصبح للمنظومة كلها.

أ. زينب الحضري :

في الحقيقة أنا أرى أن نخرج من إطار التمثيل النظري الأكاديمي إلى
مجال التطبيق العملي داخل مدارسنا ولكن اسمحوا لي أولاً ببعض الملاحظات
والتعليق عليها

١- التغيير مرهون بزيادة الوعي الجماعي وليس الفردي لتهيئة ظروف
مناسبة للتغيير وأيضاً هذا الوعي وتصاعده يحدد أولوية القضايا التي
نطرحها في مدارسنا مع تعدد القضايا والمشكلات الراهنة لأن النضال
في أي قضية مرهون بوعي نتبناه من حيث الشكل والمضمون. وهذا
أمر ضروري جداً للمعلم القائم بالعملية التعليمية داخل الفصل لأنه
محور أساس الأحداث، التغير داخل المدرسة وأيضاً شكل الإدارة
المدرسية وديموقراطيتها.

٢- المرأة والحديث عنها في هذه الندوة ضيق جداً لأنه يجب أن ينفرد لها
وقت أوسع للحوار لما تعانيه المرأة الآن من إبعادها عن العمل كوظيفة

لمصدر الرزق وقضاء الحاجات الاقتصادية فما بالكم بإيجاد ذاتها في دور عام وهذا واضح في وسائل الإعلام وإعلاء صوت عودة المرأة للمنزل لدورها الرئيسي (صوت الجماعات المتأسلمة) وإنها أساس لوجود البطالة فخروجها من سوق العمل يمنح مجال للشباب (صوت السلطة) وأيضاً الازدواجية بين التراث داخل الرجل وداخل السيدات حتى المبدعات منهن من ترى أن هناك أدب نسائي أدب رجالي..

ومن هنا لا أتحدث عن المرأة بشكل عنصري ومتحيز مني لا لأنني امرأة ولكن لأن المرأة تشكل دور أساسي في العملية التعليمية وخاصة في المدرسة الابتدائية ويسبقها الروضة لأن معظم القائمين بالعملية التعليمية في هذه المرحلة سيدات وأنهن مسئولات عن تشكيل شخصية الطفل وأهم مؤثر في حياته هذه الفترة منهم جداً الاهتمام بالحديث والإعداد الجيد للمرأة وإن عليها أن تتاهض العنصرية داخل المدرسة في تشكيل مجلس الإدارة ومجالس الأباء وأيضاً مقولة ولي الأمر الأب وليس الأم.

ومن هنا أذكر بعض التجارب العملية داخل مدرسة تطبق ما سبق أن اعلق عليه وأهمية دور النهوض بوعي المعلم.

التجربة الأولى : في بداية العام الدراسي بعد شهر تقريباً وجدت الطلبة يتسابقون للإجازات المرضية وإذن الخروج والهروب من الباب والقفز من السور فألقيت بسؤال مع الطلبة عن دوافع ذلك فنطق الطالب وقال نحن في (سجن له أسوار وهيئة التدريس سجان) ونحن لا نستفيد من المدرسة. نتوقف عن السجن والسجان وتناقشت مع الطلبة حول النظام المدرسي وإن الطالب يناقش ويحاور من يراه سجاناً ليدافع عن حق وجوده واستفادته من العملية التعليمية واستدعيت مدير الإدارة ليشترك في الحوار وأن يكون في مسئولية واقعية بمواجهة الطلبة في تنفيذ توصياتهم ومنها على سبيل المثال - عدم

المفاضلة بين الطلبة وأبناء المدرسين في الخروج والغياب وإن أبى المدرس إذا جاء متأخر عن الطابور يدخل بواسطة والده أو والدته في حين الطالب العادي لا يستطيع الخروج بواسطة إلا بطرق غير مشروعة وفي النهاية ندقق للخطأ ونحاسبه ونحن نكيل بمكيالين.

المثال الآخر : (موضوع الانتفاضة)

جاءني طالب ولمح لي أن المدرسة تحاكم طالب من زملائهم خلع قميصه ورسم عليه علم إسرائيل وحرقه بالمدرسة وحضر الاتصال السياسي (أمن الدولة) مع التربية العسكرية، لمحاسبة الطالب. فذهبت وتحدثت مع المدير أن هذا شعور وطني كامن في الطالب وخرج بشكل عشوائي غير منظم ونعيشه الآن ويراه في الإعلام من إيادة للفلسطين وصمود أطفال الحجارة في مواجهتهم تكنولوجية الحرب الإسرائيلية واقترحت عليه تفريغ طاقات الطلبة بشكل منظم ليخرج عمل جماعي موحد وفي النهاية وصلنا لعمل أسبوع مهرجان (القدس في القلب) يستعد الطلبة في خلال الأسبوع بإنتاجهم لعمل معرض في اليوم الثامن به محتوى هذا الإنتاج من شعر وزجل وقصة مسرحية (على المسرح) ومجلات حائط وماكيت وأعمال فنية مجسمة إلى حفل موسيقي معبر به الانتفاضة ثم زيارة المعرض لكل الطلبة فصل بعد الآخر وكان في المخطط دعوة أعضاء مجلس الشعب والشورى عن الدائرة والقنصل الفلسطيني بالإسكندرية وبعض الشعراء والأدباء والكتاب قاطني الدائرة للمشاركة في هذا العمل ودعوة الآباء والأمهات المهتمين بهذه القضية وسرعان ما جاء لنا مجموعة من اللآت لتفرغ العمل من مضمونه بعدم دعوة أحد خارج المدرسة وأيضاً منع كثير من المواد المعدة لهذا اليوم وجلسنا من الساعة ٧,٣٠ إلى الساعة ٩,٢٠ تليفون كل ربع ساعة لمنع جزء ثم الآخر وهكذا إلى أن وصلت أصوات بإلغاء اليوم ولكننا جمعنا على إتمامه ولو بالنشيد الوطني وتحية العلم .

ولكن تم اليوم كما نريد نحن رغم وجود قوى ما يسمى بالاتصال السياسي لتراقب عمل هذا اليوم لأن الطلاب كانوا أسبق من قيادتهم في وعيهم وخرج من وسط حشد الطلاب في الفناء مجالات حائط وشعارات تندد بالصهيونية الاستعمارية وحرق العلم وهتف الجميع بخروج السفير الإسرائيلي ودعوة سفيرنا المصري. وقد تحقق ذلك مع السفير المصري.

مثال ثالث : عندما دخلت الفصل وطالب يعاير زميله بأنه معجب ببنت وتشدد برفض الحب لأنه عيب وعندما رأي تخوف وسكتوا عن الحديث ولكن سرعان ما التقط الخيط وقلت له أن الحب ليس عيباً فهو شيء مشروع ولكن كيف نمارس الحب كقيمة وجدانية إنسانية. وإن كل عمل ناجح أساسه الحب وألغيت الحصّة في ذلك اليوم وتناولنا جزء من الموضوع بجذوره العلمية والأخلاقية والحياة منذ بداية الجنين في بطن أمه - مروراً بحب الأم والأب وحب الوطن لحب المعشوقة لتكوين أسرة خلية ونواه جيدة لهذا المجتمع.

هذه أمثلة وتجارب حية تمت من منطلق تبني قضايا الشباب والخروج بهم من حيز الذاتية والخصوصية والرفض إلى الموضوعية والعمومية وقبول الرأي الآخر وهذا ما يؤكد كلام الزميل مجدي مهنى.

"ماذا نستطيع أن نعمل لتحريك الكتلة المدرسية تجاه أهداف العملية التعليمية وأيضاً نسوق هذه الأمثلة لنرى ربط قضية الوعي بتحديد أولوية القضايا التي ينم ذلك بأسلوب حوار ديموقراطي بين الطالب والمعلم والتفاهم حول أفضل الأساليب التي تثبت هويتنا وتحقيق الهدف المنشود من التعليم.

أ. تريزا دميان :

لو استطاع المجتمع المدني تبني قيم وممارستها من خلال الكتاب المدرسي الأنشطة المدرسية هذا الموضوع لفت نظر الجزويت في الإسكندرية من خلال "مشروع أصدقاء الحي للثقافة والتنمية" لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي

ولوحظ إن القيم غير متوفرة في المدارس وإن الطلبة الفقراء ليس عندهم أماكن للاستذكار ويواجهوا صعوبة في فهم المنهج في ظل المدارس التي هي مكتظة بالتلاميذ وهكذا كانت فكرة هي عمل عدة مراكز توفر أماكن للمراجعة والاستذكار وصار هناك مركزاً في كرموز وباكوس وإمبروزو واللبن والمنطرة كان هدفهما تنمية التلاميذ هنا يكون عدد التلاميذ في الفصل خمسة وعشرين بحيث يكون لغة التّحاور بين المعلم والتلاميذ وكونت أعداد من المدرسين حديثي التّخرج بحيث يكون سنه صغير ويُشكل بالطريقة التي هي تساعد وتنمي التلاميذ. البرنامج مدته اليومية ٣ ساعات من ٦,٣٠-٩,٣٠ مساءً بحيث تخدم تلاميذ المرحلة الصباحية والفترة المسائية كان هدفنا من البداية رفع مستوى القراءة والكتابة وكل يوم هناك شرح موازي للمنهج ثم وقت للاستذكار فضلاً عن الأنشطة التي توجه لإعلاء وممارسة قيمة معينة. بعد سنة لاحظنا إن كل الأولاد التي تنتمي لمجتمعات فقيرة بدأت تتغير والذكاء بتاعها ينمو وتحقق قدر كبير من التقدم بدأ كل المتسربين من التعليم من نفس الحي يرجعون ثانية للمدارس فهناك علاقة وطيدة بين تطوير الطرق المدرسية وبين عمل الجمعيات الأهلية.

أ. سامح وهبة :

العنصر الأمني بمفهوم هو الذي يحكم فكر الأسرة في البيت وفكر المدرسة والمسؤولين فيها ثم فكر الدولة عموماً وبالتالي مقاييس وضع الكتاب المدرسي بدلاً من أن يكون مصدراً للمعرفة أولاً صار مصدراً الإجابة وشكل من أشكال التقييم النهائي للامتحان والمدرسة تريد نتائج والناظر لا يريد أن يحاسب والحل هو أن يجاوب الطالب الأسئلة من المكان الذي به الإجابات التي تنجحه. كل هذه العناصر موجودة في كتاب المدرسة "يقولوا له أذكر أسباب مجيء الحملة الفرنسية لمصر." هم خمس أسباب معروفين يكتبهم الطالب

ويحصل على عشرة على عشرة. لم يحتاج الطالب لمعرفة خارجية لكي ينجح لماذا يحتاج المعرفة الخارجية؟ بما إن عنده "البرشامة" موجودة مقدمة من الوزارة جاهزة في "أذكر ما تعرفه عن" "تكلم عن مظاهر"... إذن شكل التقييم ما لم يتغير في مدارسنا سوف يظل الكتاب المدرسي والمعرفة المدرسية هي العنصر الوحيد للمعرفة والتكوين المعرفي للطالب والدليل على ذلك إنه في السنين الأخيرة كام ألف طالب حاصل على ٩٩% نتذكر في السنينيات والسبعينيات الذي كان يحصل فوق ٩٠% ٦-٨ وكان العاشر على الثانوية يجيب ٩٠% الآن ٩٩% ويقال إنه ممكن يقدر يجيب ١٠٥% وعند دخول الجامعة لا يحصل أكثر من ضعيف جداً في نصف عدد المواد. إذن نجاحه هذا نجاح مضلل وليس نجاح حقيقي.

الأخ / فايز سعد :

في فلسفة العلوم هناك قضية التفسير والتأويل Interpretation وأظن أن هذه مشكلة حقيقية. المناهج اليوم تُعالج بطريقة أحادية بلا وعي بالخلفيات المعرفية الخاصة بها التي يمكن أن تتقاطع وتساعد الإنسان على أن يعالج الأمور في مدارات أوسع. هذه جزئية هامة، دور المجتمع المدني أن يساعد في تكوين الأسس المعرفية عند المعلمين "Epistemology". هناك في العالم شيء اسمه معامل داخل الجامعة مثل مراكز البحوث، والمعامل فكرتها إنها تبني "فكرة" يعمل عليها مجموعة من الباحثين ويتبنّاها ممول معين وبأقل الإمكانيات وتخلق دراسة لمنهج موازي. هذا الدور ممكن أن يتكفل به المجتمع المدني. المدرس بمفرده لا يقدر أن يعمل شيئاً، المدرس بدون مشرف تربوي أو مدير يعضده لن يقدر أن يصل لآخر تجربته. قد تكون لديه الرؤية العملية واضحة ولكن يمكن كسره بسهولة لأنه غير مدعم. الجمعيات الأهلية والمراكز البحثية ممكن أن تتبنى رؤية خلق معامل لإنتاج التجارب التربوية ونماذج فكرية

بمعنى : كيف من نقطة واحدة نمس مداخل معرفية مختلفة حتى تحدث توحيد في عقل الطالب بلا انعزالية معرفية؟ وهذا "النموذج" يصير موجوداً كنموذج في متناول الناس ومعروف أنه موجود والذي يريد أن يعمل به يعمل... هذه التجربة مماثلة لما ابتدئته مدارس خاصة في الصعيد وسميت "حصص الحياة" واكتشفنا هذا العام بالصدفة إن هناك برنامج دولي من الهند وتبنته اليونيسيف وطبقته في بعض دول الإمارات وفي أسبانيا، هذا البرنامج يُدعى "تعليم قيم الحياة" "living values education" وهي نفس الفكرة على مستوى دولي، والفكرة المشتركة بين "قيم الحياة" و"حصص الحياة" هي كيف يمكن ربط القيم الإنسانية والحياتية بالأبعاد المعرفية الواسعة وبصورة متنوعة ومتشابهة...

أريد أن أركز على أن في مصر هناك مشكلة بصورة عامة وهي إن المفهوم المعرفي لا يُشرح ولا يُدرس حتى الكلمة شبة غائبة من المصطلحات، وبالتالي المدخل المعرفي (الابستمولوجيا) لكل علم وفكر غائب، والمنهج الفكري الذي من خلاله يمكن أن يوظف الطالب مواهبه أو يُشغل جزئية الإبداع لديه غائب أيضاً، عندما أدرس أنا أدخل منظومة معرفية معينة تختلف عند تدريس اللغة عن تدريس العلوم التطبيقية. إلى أي مدى المداخل المعرفية للمواد تُدرس؟ وإلى أي مدى الأساتذة الذين يقومون بتدريسها واعين الفروقات التي بينها؟ في الواقع العملي عندما يقوم المدرس بالتدريس فهو يقوم بتدريس الفلسفة مثل التاريخ مثل اللغة... كله متشابه ولا يفرق بينهم لأنه لا يعرف الفروق بين المداخل المعرفية الخاصة بكل علم.

د. أحمد عبد الله :

في الموضوع الخاص بالمناهج الدراسية وتشكيل الوعي أريد أربط هذا بكتيب قرأته د. فايز مراد مينا حول التعليم العالي وسيناريوهات المستقبل. كان هناك مجموعة جداول على افتراض إن التيار الذي سيطر هو التيار

الاشتراكي - تيار الدولة القائم - ماذا سيصير حال التعليم العالي سنة ٢٠٠٢ الحقيقة والخلاصة التي استنتجتها من الجداول إن (ما اسخم من ستي إلا سيدي) لا فرق كثير بمعنى إنه بصرف النظر من الذي سيحكم البلد "هي خيانة خيانة" تقدمها محدود بقدرتها الهيكلية ولن تستطيع أن تدخل التنافس العالمي. "ليس بالأيدلوجيا وحدها يحيا الإنسان" لا "بالشعارات الدينية" ولا الاشتراكية" ولا الوطنية" في النهاية هذا خطاب لغوي وأنت تريد تغييرات هيكلية تخرج أفضل ما في طاقات الأمة لكي تقدر تقول إنني أقطع مراحل تقدم حقيقية من اول البيع والشراء "بتصدر إيه وبستورد إيه وزنك إيه" في التجارة العالمية "وزنك إيه" في التكنولوجيا العالمية إلى آخره. والمواطنون ماذا أعطاهم من أكل وشرب وعلم ومعرفة وتعليم. المسألة هيكلية وليس موضوع كلام "طق حنك" "وفض مجالس" في لمس الموضوع الأيديولوجي المؤدي. نقدر نقول إن المجتمع فيه تطورات أساسية معنية بالشأن الفكري وشأن التقدم الإنساني والاجتماعي إن هناك أيديولوجيات مختلفة فيما عدا أيديولوجية الدولة والبيروقراطية.

د. محمد أبو الإسعاد :

أنا الحقيقة مختلف مع المدرسة التربوية المصرية وشاع أن درجة تخلفها يرجع إلى "دانلوب" "ودانلوب" برئ من هذا. حقيقة لو طرحنا الظروف التي تم فيها إنشاء نظام الشهادات العامة، الظروف الموضوعية كانت تقتضي ذلك لكن المشكلة في تطوير هذا النظام. لا شيء وكل المشكلة تقع على رأس "دانلوب" هذا قصور وعجز في المدرسة التربوية المصرية ولازم نبقى أمعاء مع نفسنا. "دانلوب" طور التعليم وفقاً لمصالح خاصة لا أستطيع أن أنكر عليه هذا الحق. النظرية العلمية تتحول في مناهجها لنص مقدس زيتها زي غيرها. عندما تضع أمامي نظريات. أنا أريد معرفة كيف جاءت وهذا ما يشجع العقل المبدع

أو المفكر ولذلك يمكن أكثر كثيراً أن المصريين عاجزين عن الابتكار عند قراءة تقارير "كلبارير" سنة ١٩٢٩ (لطفى باشا السيد سنة ١٩٢٩ أنتدب خبيرين من أوروبا واحد إنجليزى والثاني سويسري وكلفهم بدراسة ميدانية للتعليم المصري وطرح الأفكار لتطوير التعليم لطفى السيد طلع يقول منظومته الفكرية). من يقرأ التقريرين اليوم سوف يشعر بأنهم يصفوا حالة التعليم الآن بكل حذاقيره عندما قرأت هذه التقارير في السبعينيات أردت أن أجد نقطة اختلاف واحدة تصف التعليم في مصر لم أجد المدرسة التربوية المصرية قصرت تقصيراً كبيراً. نحن محتاجون لنشر الروح العلمية وخاصة إننا نفتقد هذا بالنسبة للتاريخ. على سبيل المثال: وأنا مدرس، جاء مدرس زميلي عنده ظرف طارئة وطلب أخذ الحصّة بدلاً منه. دخلت الفصل وسألت "يا أولاد في التاريخ الفرعوني وصلتم لأين؟ وصلنا لكذا فبدأت أطرح عليهم أسئلة على سبيل المثال: رمسيس انتصر في قادش الإجابة كانت في حالة حماس وتعصب قوي." رمسيس كتب هذا على المعابد" ولكن الحثيثون كتبوا على معابدهم عكس ذلك" طرحت الرأي والرأي الآخر فيما قطعوه من المنهج في الكتابة على المعابد وقال أنا بنيت المعبد ده وده قال أنا بنيت وده شطب وهكذا الأولاد كانوا في حالة ذهول والأكثر ذهولاً عندما جاء المدرس بعدها بأسبوع "ماذا فعلت في الأولاد" قلت له "عملت إيه؟" أنا لست شاعراً فعلاً بالتأثير قال "ما قمت أنا ببناءه طوال العام هدمته أنت في حصّة" لأنه فعلاً فيه صداقية هو منعزل عن مناهجه لأنه متبني وجه نظر واحدة هذا سائد في مناهج التاريخ باستمرار رأي ورأي آخر وسبب وسبب آخر فالأحادية في منتهى الخطورة.

أ. رضا رمسيس :

أنا مدرس بمدرسة الفرير سأتكلم عن تجربة عشتها من خلال لقائي بالأولاد في السنة الثالثة إعدادي وفي حصّة تربية دينية مسيحية وكان الحديث

عن "السبي" وقلت لهم "الناس الذين كانوا يصلون وبتتبع الله ورغم ذلك وقعوا في السبي إذاً الله أحياناً غير قادر على وقف شر يقوم به فئة أخرى" وأصررت على هذه النقطة رغم إن الناس تصلي وتقوم بواجباتها، الله أحياناً لا يستطيع أن يوقف الشر، قامت القيامة في الفصل وقيل إني أدعي إن الله عاجز كانت هناك حرب بعد هذا.

ما أريد أن أركز عليه هو إعداد المدرس إعداد جيد الذي به يقدر أن يعمل ويعد العقل فالعملية التعليمية برمتها مشلولة وهي التي تخلق الهوية المذعورة. إن إعداد المدرس وقدرته على الانفتاح على الآخرين.

أ. فتحي فرج :

لم يكن "دانلوب" مسئول فقط عن موضوع الامتحانات إلا أنني أعتقد إن الامتحانات هي أضعف حلقة في سلسلة العملية التربوية وهي فعلاً آفة العملية التعليمية والسؤال المطروح ماذا فعل الأساتذة الذين قادوا العملية التربوية في العشرين سنة الماضية كان دورهم نقدي لكل مدارس التربية. هل مجرد النقد كافي؟ هل يعمل تطوير أو إصلاح؟؟ ماذا فعلت الدراسات المقارنة أمام فكرة الامتحانات؟ وبهذا الشكل الذي يحدث في مصر هل هي حالة فريدة في العالم؟ كان ممكن إن الدراسات المقارنة تظهر كيف في ألمانيا وسنغافورة وأمريكا الأمور مختلفة. هناك اعتقاد سائد للعاملين في الحقل إن فكرة الامتحان هي الفكرة السائدة في كل أنحاء العالم!!! لو كانت هناك دراسات مقارنة حقيقة لاكتشفنا أن كثير من النظم الموروثة في العملية التعليمية عندنا ليس لها أساس علمي وغير سائدة في كثير من دول العالم هذه مجرد ملحوظة.

د. محمود أبو زيد :

المدرسة السلوكية هي السائدة لعدة أسباب السبب الأول : أنها الأكثر محافظة وفي أي مجتمع هو النظام التربوي هو الأكثر محافظة بحكم تركيبه. فالتغيير فيه والتطوير فيه صعب وعندما تنشأ مدرسة نقدية تقابل بهجوم شديد وهناك تجارب شخصية كثيرة أستاذنا الدكتور مراد وهبة وأنا اتفقنا نحن الاثنين على أن نعمل مشروع لتدريس الفلسفة بالطريقة الحوارية وأخذنا موافقة مجلس الكلية. ودخلنا مع الطلبة وهم عندهم أفكار في ذهنهم... أفكار بعضها مخلوطة. المهم كان هناك مقاومة وبدأت العملية تتحسن في الأداء لكن عندما أردنا أن نمتحن الطلاب في المكتبة. علماً بأن معظم الأساتذة في مجلس الكلية درسوا في أمريكا لكن أول ما طرحت فكرة الامتحان داخل المكتبة قالوا هذا يعتبر غش جماعي وبناءاً عليه تلغى التجربة. عنصر المقاومة موجود لا نستطيع ان نقول إننا لا نعمل في مناخ ضاغط وشديد وأنا أعتقد إن المدرسة النقدية عملت جهد جيد في الواقع ولكن كان هناك دائماً مقاومة.

د. عبد الفتاح تركي :

حينما نتحدث عن غلبة ثقافة الذاكرة في نطاقنا التعليمي لابد أن نتذكر أن هذه الثقافة سادت في أنظمة تعليمية كثيرة... فما تجدر الإشارة إليه اليوم أن التعليم الفرنسي الذي قطع أشواطاً كبيرة نحو المدرسة الحرة والتربية النشطة التي تسمح للمتعلم بأن يكون طرفاً فاعلاً في العملية التربوية عانت هي الأخرى من غلبة ثقافة الذاكرة إبان العصور الوسطى وحتى مشارف القرن التاسع عشر وأتذكر هنا نقد "رابليه" للتعليم السائد في عصره أي القرن السابع عشر في زمانه وكان كل ما يباهي به من مهارة هي القدرة على قراءة الأبجدية اللاتينية من آخرها إلى أولها.... شخصية تافهة هي نتاج تعليم هذا العصر في مقابل شخصية "بانستاجر اويل" الذي تعلم في مدرسة الحياة فأتقن الكثير من

مهارات الحياة واصبح مهيمن على الشخصية الأولى تماماً... والسؤال هو لماذا سيطرت ثقافة الذاكرة آنذاك؟ لابد أن نفهم السياق التاريخي المجتمعي الذي سادت فيه هذه الثقافة ثم السياق التاريخي والمجتمعي الذي شهد اختفاءها والتحول نحو المدرسة الجديدة.... وبالطبع لابد وأن نجد ما نفيد منه في فهم واقع التعليم اليوم الذي ما يزال يعيش في هذه الثقافة التي تسعى إلى القولبة عن طريق التلقين وتأكيد استمرارية المتعلم في اجترار رصيده من المعارف والأفكار التي لقنها كي يكون مطيعاً، خاضعاً، تابعاً، متبعاً، راضياً... إلى آخر هذه الصفات التوفيقية المناهضة للتفكير المتمرد والإبداع.... وكلها خصال تحرص عليها الأنظمة ذات الوجهة الأوتوقراطية.

د. عزيز حنا داوود :

المعلم التربوي يمكن أن يساعد في سياق مقترحات ومناهج تساعد على الانطلاق والإنتاج ذو القيمة... العائق عندما نفكر في وضع كمناهج نحن مشروطون بأن المنهج يقدم من خلال كتاب مدرسي تتبناه وزارة التربية والتعليم. هل نفكر في منهج لا علاقة له بالكتاب المدرسي؟ كيف يمكن إذا لم تتبنى المدرسة النظامية وجهات نظرنا أن نبحث عن إمكانيات غير نظامية نبث فيها أفكارنا وفي هذه الحالة يمكن أن نكتشف طرق أخرى يمكن من خلال هذا المعمل أن نخاطب الشباب بكتب فيها أفكارنا ونخاطب مدرس سيتعامل مع المدرسة النظامية ونبحث معه كيف ننتهز الفرصة. نساعد المدرس أن يكتشف التلقائية لكي يستثمرها في تغيير تربوي غير عادي. فتصبح المدرسة مكان غير عادي ومكان حي وهكذا يمكن مساعدة المدرسة النظامية من خلال برنامج خارجي يساعد المدرس النظامي.

أ. مجدي مهني :

بخصوص التلقين والتلقيق هو جهد فكري ومعاناة إنسانية حقيقية. والفكر الإنساني كله لا توجد فكره فيه إلا من مركب أفكار ثابتة سابقة عليها ومتفاعلة مع الموقف الذي تعيشه. هكذا يقال عن الماركسية لها ثلاث مكونات والفلسفة الألمانية. حتى الأديان فكر تلقيني التلقيق مركب إنساني فهي كلمة غير معيبة لكننا نهزأ منها خاصة فيما يخص التلقين. التلقين تكنيك معرفي أساسي كيف يمكنني أن أحفظ النصوص الدينية إلا إذا كنت أحفظها أفهمها هذا تكنيك آخر فبعض المعارف الإنسانية والكونية لابد أن تتم عن طريق الحفظ المشكلة عندنا أننا نقف ولا نكمل الرحلة هذا مستوى آخر من المعرفة الإنسانية وهو الفهم التطبيقي الاحتفاظ بالتلقين ولا بد من الاحتفاظ بنظام الامتحانات. بمعنى أن امتحان الطلبة يتم في التلقين وسؤال آخر خاص بالفهم وسؤال التطبيق.

د. أحمد يوسف سعد :

تكلّمنا كثيراً عن هدف التعليم على مستويين: المستوى الرسمي الذي هو بالنسبة للدولة واجب قومي ولا بد أن نحقق التعليم لأن هناك نسبة عالية من الأمية .. الخ.. هذا منطق شكلي ومنطق مبني على الشكل العام. المستوى الثاني متقنين الذي يقلقنا جداً هو إن التعليم لا يحقق هدفه التثويري. فهو هدفه خلق العقلية العلمية الناقدة التي يمكنها أن تساعد فعلاً على إحداث نهضة حقيقية في المجتمع. وأظن أن جوهر القضية إن كل إنسان بسيط يريد أن يتعلم لكي يحل مشاكله يريد أن يتعلم شيء لكي يطبقها في حياته وبالتالي نحن لم نبذل الجهد الكافي للربط بين التعليم والحياة، ما بين مشكلات الناس وما بين ما يتعلمونه ممكن أن أضيف عليهم أشياء أخرى وطالما أن المدارس احتياجاته ما تكون غائبة عن منظومة إعداد المناهج في هناك دائماً خلل. لو ظل التعليم بعيداً عن هذه المشاكل الحياتية الخاصة بالطالب سيظل التعليم هدفه هذه الشهادات التي تمنح والتي تحول الإنسان من باحث للمعرفة إلى الباحث عن حصوله شهادة. هذه هي القضية الجوهرية التي يجب أن تصاغ كيف نربط ما بين أهداف متنوعة.

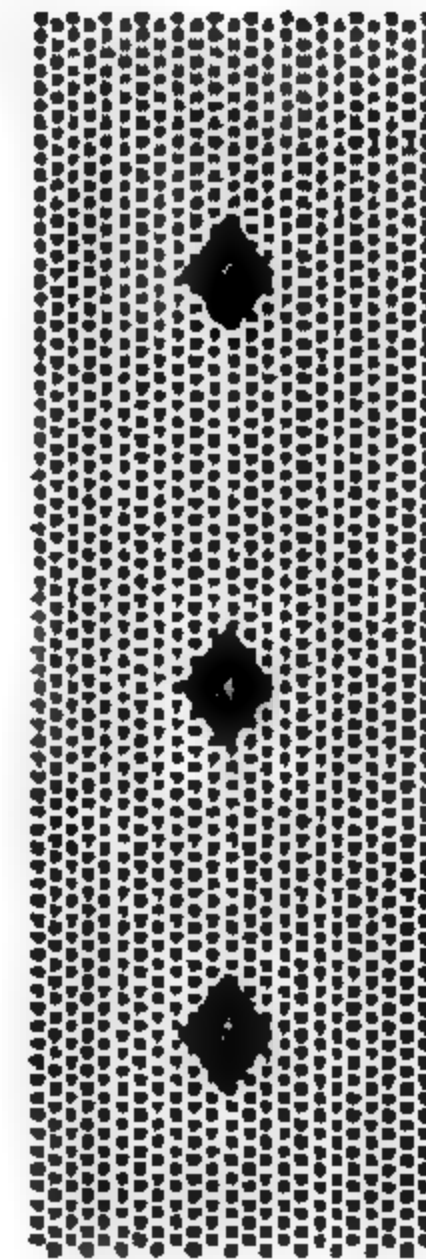
المحور الثالث

سياسات تعليمية بديلة

أ. صلاح سبيع

أ. و. عبد الفتاح تركي

أ. و. كمال نجيب



منهج باولو فيريري وسياسات تعليمية بديلة (تجربة مصر)

أ. صلاح سبيع

إن واجبي اليوم هو عرض تجربتي التي بدأت منذ ٢٥ عاما، وتشمل في يومنا هذا أكثر من ألفي فصل في جميع أنحاء مصر، ولكن - لسوء الحظ - لا يعرفها إلا أشخاص قليلون داخل مصر وخارجها. وللمضي قدما، أقترح أن نتبع التسلسل الآتي:

- كيف اكتشفنا باولو فيريري في مصر
- ما هو نشاطنا في هذا المجال
- أي نوع من المشاكل قابلناه في البداية
- ما هو تأثير أسلوب فيريري علي الأميين والمنشطين
- ما هي التحديات الجديدة
- هل يمكن أن نأمل أن يشارك هذا العمل في بناء مجتمع مدني؟

مقدمة لابد منها:

بدأت الطباعة في مصر مع بداية القرن التاسع عشر. ومع ذلك، فحتى عام ١٩٥٢ لم يتمكن أكثر من ثلث الأطفال من الالتحاق بالمدارس، وكان معظمهم ذكورا يقطنون المدن.

في عام ١٩٨٦، كان ٤٩% من السكان فوق ١٠ سنوات أميين. وفي ١٩٩٦، أضحى الأميون حوالي ٣٨,٦% أي ما يوازي ١٧ مليونا تقريبا، مع

٣٢،٨ % من السكان حاصلين علي تعليم متوسط، و ٧ % من الملتحقين بالتعليم العالي؛ و الباقين هم من دون العاشرة وفوق الخامسة والستين. في ١٩٩٦، لم يكن هناك بعد أماكن متاحة بالمدارس الابتدائية لأكثر من ١٢% من الأطفال. وتبذل الآن جهوداً كبيرة لإنشاء مدارس جديدة، ولكن ذلك يأتي بالسلب علي جودة العملية التعليمية، فالنتيجة أن مستوى التعليم في مصر منخفض جداً.

منذ الستينيات، أخذت الحكومة علي عاتقها مسؤولية إيجاد وظائف للخريجين، سواء من المدارس الثانوية أو الجامعات. وفي الواقع، لم يكن ذلك بالمهمة السهلة، والنتيجة هي فارق زمني كبير بين التخرج و إيجاد الوظيفة. وهو ما يترتب عليه فقدان المعرفة و البطالة المقنعة، حيث يلتحق الكثيرون بوظائف بدون عمل حقيقي يقومون به. وقد يتساءل الفقراء "لماذا الالتحاق بالمدارس طالما أننا لن نجد وظيفة؟"

ويجبر الفقر الأهالي في كثير من الحالات علي إرسال أبنائهم للعمل بدلا من إلحاقهم بالمدارس. وما تزال العادات السائدة في المناطق الريفية تحول دون تعليم الإناث.

كيف اكتشفنا باولو فيريري في مصر :

مع نهاية الستينيات، بدأ اتجاه مسكوني يظهر في مصر. وتأسست لجنة مسكونية للشباب في ١٩٧٠، وكانت تهدف لتعميق العلاقات بين الشباب من مختلف الطوائف المسيحية (أرثوذكسية، بروتستانتية، كاثوليكية) من خلال اكتشاف المظاهر والأهداف المشتركة لتحقيق الوحدة. ومن هنا جاءت فكرة تعميق هذه الوحدة عن طريق عمل مشترك: لماذا لا نبحث عن مشكلة اجتماعية

تمكنا كلنا من العمل سوياً؟ فالنظر والعمل المشترك علي حل إحدى مشكلات مجتمعنا ربما يوحدنا بشكل أفضل.

كانت الفكرة جيدة، و في عام ١٩٧٢ عقد اجتماع أولي دعي للعمل المشترك حول واحدة من أهم المشكلات التي تواجه مجتمعنا ألا وهي أمية البالغين، والتي - علي الرغم من أهميتها - تم تجاهلها أو التعامل معها بأسلوب بالغ النمطية. وانضم بعض الأصدقاء الآتين من لبنان لهذا الاجتماع عارضين تجربتهم التي كانت اكتشافاً حقيقياً بالنسبة لنا. إذ كانوا في الواقع يتبنون نظرية باولو فيريري ويحاولون موافقتها مع الظروف العربية.

ولا حاجة لأن نشرح أن ذلك أعطانا مخرجاً لتحقيق آمالنا. فالحقيقة أننا لم نكن نهدف لتلقين مهارات القراءة والكتابة فحسب، وإنما كنا نبحث عن طريقة لإعلاء الشعور بالإنسانية في قلب هذه الجماعات المقهورة. وفي ذلك الوقت، لم نكن بعد قد قرأنا أي شيء عن فيريري أو أي من كتاباته، حيث لم تتوفر آنذاك ترجمات بعد، ولكن الرسالة كانت قد وضحت:

الهدف هو تحرير الإنسان، وعمل نوع من المصالحة بين هؤلاء المهمشين والمجتمع بما يسمح بمشاركة حقيقية في صنع مستقبلهم، ورصد حقيقي لاحتياجات الأفراد و اعتراف بتقلهم الثقافي الذي طالما تم نفيه.

الحوار كان مفتاح عملنا:

حوار مع المجموعة السابقة لنا في لبنان

حوار مع الأميين

حوار داخل الفريق

حوار مع أصدقاء جدد اكتشفناهم في مصر، كانوا مثلنا يبحثون عن حياة أفضل للمقهورين والمهمشين.

العمل الذي نقوم به

أولاً: من نكون؟

بعد اجتماع ١٩٧٢، تم تكوين لجنة جديدة: "اللجنة المسكونية لمكافحة الأمية". كانت هذه اللجنة تتكون من أفراد متحمسين لتحقيق هذا المشروع، وأعضاء بعض المنظمات الهامة العاملة في التنمية، وهي:

- "الأسقفية القبطية الأرثوذكسية للخدمات الاجتماعية": وكان علي رأس الأسقفية شخص رائع منفتح علي الشباب والمسكونية، ساند عملنا بشدة، هو الأسقف صموئيل. وقد توفي أثناء اغتيال الرئيس السادات عام ١٩٨١. و كذلك توفي السيد سمير سعد في حادث مشؤوم عام ١٩٩٢، الذي كان واحدا من أكبر معاونيه، وأحد الأعضاء النشطين في اللجنة.
- منظمة أخرى هي "كاريتاس مصر" التابعة لكاريتاس الدولية و التي أنشئت في مصر منذ عام ١٩٦٧ كمنظمة خيرية. وتحولت للتنمية و محو الأمية على وجه الخصوص عام ١٩٧٢ في الوقت ذاته الذي بدأت به اللجنة عملها. في البداية كان لكاريتاس بين ٧ و ١٠ فصول فقط في القاهرة والإسكندرية، لكن بدءا من ١٩٨٤ بدأ العمل ببرنامج كبير يغطي اليوم قرابة ٧٥٠ فصلا في جميع أنحاء الدولة.
- المنظمة الثالثة هي "جمعية الصعيد للتعليم والتنمية". وتدير هذه الجمعية أكثر من ثلاثين مدرسة مجانية للأطفال الفقراء في صعيد مصر، آملّة أن تتحول المدارس لمراكز إشعاعية للقرية كلها. وكان من الطبيعي أن يجدوا أن أسلوب فيريري يطابق أهدافهم. وقد آوت هذه الجمعية لجنتنا خلال سنواتها الأولى.
- وانضم كذلك إلي اللجنة قليل من المتطوعين، ليشاركونا بخبراتهم ومعارفهم.

وهكذا بدأ عملنا بعناصر قليلة و لكن بمساندة قوية وحماس كبير. وفي ١٩٧٥ قررت المنظمة العالمية للطلاب المسيحيين بالاشتراك مع مجمع كنائس الشرق الأوسط مساندة اللجنتين (مصر ولبنان) ماديا ومعنويا في مشروع مشترك هو "اللجنة الشعبية للتعليم". وأعطانا ذلك الفرصة لمقابلة وتأسيس مجموعات جديدة في الأراضي الفلسطينية (غزة والضفة الغربية)، و جامعة بير زيت، والسودان واليمن وسوريا والأردن. وكانت هذه العلاقات مثمرة جدا ولكنها غير ثابتة لسوء الحظ.

هذا هو "نحن" بشكل عام، دعونا الآن نعود لـ"نحن" الصغيرة والتي تعني اللجنة المصرية: كيف تابعنا العمل؟

بدأنا باستطلاع اجتماعي لاكتشاف المشكلات الحقيقية للحياة اليومية للفرد الأمي، ما هي مخاوفه وطموحاته، ما هي العناوين الرئيسية التي يجب أن نختارها. فاللغة العربية ليست سهلة، وقد دعينا لإعداد منهج تعليمي مصاحب لدليل المنشطين بسرعة. وعنوان هذا الكتاب هو "تعلم تحرر"، وهو يهدف فقط لمساعدة الطلاب على التذكر بعد الدرس، ولا علاقة له بالحفظ. وكان تنفيذ هذا الكتاب عملا جماعيا حدثت خلاله مشاركة عميقة للمنشطين. وتوالي تحديث الكتاب كل ٥ - ٨ سنوات. واللجنة بشكلها الحالي هي التي تشرف على هذا التحديث المتواصل والدائم.

وكانت مهمتنا الثانية هي تدريب المنشطين على النظرية. وكان معظمهم متأثرين بالتعليم التقليدي، وكان دورنا يقوم على مساعدتهم على القيام بتحليل نقدي لهذا النظام التعليمي، بهدف اكتشاف نقاط ضعفه ونتيجة نقص المعرفة. وحاولنا مساعدتهم على اكتشاف أسباب (وليس نتائج) مشكلة الأمية، و بعد ذلك اكتشاف الثقافة الشعبية. ونمي هذا الاكتشاف شعور المنشطين بالوحدة والحب تجاه الأميين، وسمح بحوار حقيقي معهم.

ومنذ البداية، رفضت اللجنة أن يكون لها فصول خاصة بها. فعملنا يجب أن يكون من خلال المنظمات المتخصصة في العمل الميداني والمنشطين. ولهذا السبب قمنا - بالتوازي مع الدورات التدريبية - بعقد اجتماعات متعددة مع المنشطين لنناقش كيف يمكن حل المشكلات التي ظهرت على السطح، أو لتعميق التفكير حول عملنا والاحتياجات الجديدة للأمين.

ماذا كانت مشكلاتنا حين بدأنا؟

أول المشكلات كانت اللغة: عامية أم فصحي؟

المشكلة الثانية كانت المنهج: هل يجب أن يكون موجها لفئة معينة: الإناث، الذكور، الريف، الحضر؟

المشكلة الثالثة، كانت أننا أثناء عملنا من خلال المنظمات، كثيرا ما واجهنا صعوبات في تحقيق عمل متصاعد من القاعدة إلى القمة. فلهذه المنظمات قرارات "هيراركية"، وكل القرارات يجب أن تأتي من القمة. ولهذا فقد مررنا أحيانا بصراعات لنجعل القمة تستمع لاحتياجات الأفراد أو المنشطين العاملين في الميدان.

مشكلة أخرى هي كون اللجنة مسكونية، بما يعني أنها مسيحية. (ما زالت لفظة "مسكونية" في مصر تعني علاقة بين المسيحيين فقط). و كان ذلك خطرا حقيقيا يهدد بتراجعنا للخلف بدلا من إقامة علاقات مفتوحة، لذلك أقمنا حوارات مع مجموعات أخرى مهتمة بالمشكلات الاجتماعية. فالمنهج ليس له أي اتجاه ديني، ومعظم الدارسين والمنشطين هم في حقيقة الأمر مسلمون. وفي الأعوام السابقة، أصبحت أعمال باولو فيريري معروفة أكثر فأكثر في مصر. وهو ما ساعدنا علي عمل أنشطة أكثر مع منظمات ومجموعات غير مسيحية، ومشاركتهم بتجربتنا.

وهذا العمل الجماعي ذو فائدة كبرى لنا جميعا حيث أننا نحاول معا خلق عقل ناقد، ولنا هدف واحد هو: بناء عالم أفضل يتمتع فيه الجميع بالحرية والعدل.

إن الشعب المصري مسالم وعاطفي بطبعه، وهو يحاول خلق عالمه بطريقة سلسة. وما يحتاجه هو اكتشاف علاقات جديدة تربطه بالآخرين حتى يجد القدرة علي التغيير. ولكن لسوء الحظ، طوال الوقت قام الكثير من المستغلين ببذر الفرقة والتعصب بين صفوف شعبنا.

الآن، ما هو الأثر الذي أحدثته نظرية باولو فيريري؟

إن معظم المنتظمين في فصول محو الأمية هم من النساء و الأمهات. تعتبر النساء كائنات دونية، ولكن في حقيقة الأمر فإنهن يشعرن أكثر وأكثر بالثقة في أنفسهن، ويتزايد إدراكهن بحقوقهن ودورهن في المجتمع. وترفض اليوم كثيرات منهن إجبارهن علي التزوج من أولاد عمومتهم أو من أشخاص أغنياء، فقط لأن أهلهم قد قرروا ذلك.

وفي بعض المناطق الحضرية حيث يسمح للنساء بالعمل في بعض الورش الصغيرة أو المصانع، بدأن في معرفة حقوقهن كعاملات، وتقاومن الاستغلال، ومثلما تقول أحدهن: "يمكنهن أن يفصلوننا من العمل واحدة تلو الأخرى، ولكنهم لا يمكنهم أن يفصلونا كلنا دفعة واحدة".

وفي مركز "بنت النيل" القريب من القاهرة، بدأت الفصول من خلال فكرة المساعدة على حل بعض المشكلات القانونية: قررت الشابات المشاركة في الانتخابات. وليس هذا معتادا، ولكننا نحاول الآن تعليم الناس العمل داخل جماعاتهم من خلال الأنظمة الانتخابية، إذ ربما يكون ذلك مدخلا للديمقراطية.

وفي ذات المركز نظمت الشابات أنفسهن لمتابعة طلب إدخال مياه الشرب في منطقتهم.

وفي منطقة أخرى، طالبت الأمهات بحضانة لأطفالهن. وقامت كثير من السيدات اللواتي تم محو أميتهن بتكوين مجموعات صغيرة وإدارة فصول بأنفسهن. وفي معظم الأحيان فإنهن يقمن بذلك بشكل أفضل من المنشطيين المدربين. إن المشكلات المتعلقة بالتوعية الصحية متعددة، ولذلك فقد أنشأنا لجنة للصحة واستخدمنا كتاب "ديفيد ورنر" الذي لا يحتاج لوجود طبيب. ووجدنا في هذا الكتاب صلات عديدة مع أسلوب فيريري، بما سمح لنا بإدخال العاملين بالصحة في روح النظرية.

أريد أيضا أن أشير لمظهرين مهمين بخصوص التأثير على الدارسين: قالت إحدى الأمهات: "الحوار ساعدني علي مناقشة أبنائي في احتياجاتهم. أستطيع أن أفهمهم الآن، وأصبحت علاقتنا أكثر هدوءاً".

خلال الحقتين الأخيرتين، سافر الكثير من الأزواج للدول العربية الخليجية سعياً وراء المال. وتركوا عائلاتهم وزوجاتهم لمواجهة مسؤوليات جديدة. وهو ما أعطي الفرصة لهؤلاء النساء للنمو وإدراك قدرتهن على المشاركة الحقيقية في مجتمعهن بشكل إيجابي. وقد تأثر المنشطون كذلك بهذه النظرية.

ويعترف الكثيرون منهم أن الحوار ساعدهم على تجديد ثقافتهم. فقد بدأ الكثيرون العمل بمحو الأمية بحثاً عن بعض المال، ولكنهم في حقيقة الأمر يشعرون بدرجة كبيرة من الارتباط تجعلهم يستمرون في العمل حتى مع حصولهم علي وظائف أخرى. وبعد أحد الدورات التدريبية قال لي أحد المنشطيين: "لم أكن مقتنعا بهذه الوظيفة. كنت أشعر بأن العمل في فصول محو الأمية أقل شأناً من العمل في مدرسة ابتدائية، ولكن الآن بعد ما وضحتموه لنا

أشعر بمدى الأهمية والنبيل التي يمكن أن يكون عليه هذا العمل". نعم، إنها ليست وظيفة، وإنما رسالة حقيقية.

ما هي التحديات الجديدة في الوقت الحالي؟

- منذ عام ١٩٩٠ بدأت الحملة القومية لمحو الأمية لفترة عشر سنوات. وتعترف المنظمة العامة لمحو الأمية، وهي الهيئة الرسمية القائمة على تنفيذ الحملة، بخبرتنا السابقة. وفي كل مرة يكونون بصدد نشر طبعة جديدة، يدخلون جانباً من الحوارات كجزء من الدروس. إلي أي مدى سيؤدي تحويل ديناميكية الحوار إلى مجرد أسئلة وأجوبة وبالتالي إفساد الفكرة؟
- أدي الإسراع بالحملة لدخول الكثير من الأفراد الذين لا يرغبون في التعلم، ويتسابقون للحصول على شهادة محو الأمية، للمستند والشهادة فقط وليس للثقافة. وهو ما يستوجب بعض مراجعة الذات والنتائج التي تحققت.
- في الوقت الحالي، فإن أكثر المجموعات من النساء، وذلك نتيجة لعدة أسباب. ولكن إذا تمت التوعية بشكل جيد، هل يمكننا تخيل حدوث تغير حقيقي في المجتمع، يقلل من الفجوة بين الذكور والإناث، التي لا يمكن إلا أن تولد الصراعات بدلاً من التوافق؟
- في الوقت الحالي ينمو اتجاه أصولي بين الأقباط والمسلمين علي حد سواء. في بعض الأحيان يتحول الأمر إلى عنف يعتبر في حد ذاته مظهراً سلبياً. والمشكلة أيضاً هي كون ذلك يجهض أي مشاركة ثقافية أو نقدية ممكنة.
- تزايد البطالة، و أول الضحايا هم الأميون. وتلك هي النتيجة المنطقية للخصخصة، ولكن يمكن تخيل إلى أي مدى تصل مأساوية الأمر لدى كثير من العائلات التي تعاني بالفعل، وتعيش في ظروف بالغة السوء.

- تتعمق الفجوة بين الفقراء و الأغنياء أكثر من أي وقت مضى. و تسيطر القوى الرأسمالية - الوطنية أو الأجنبية - علي حياتنا بشكل كبير، وبشكل أخص الجماعات المقهورة. والحلول الوسطية التي ربما نجحت في الماضي لم تعد قادرة علي حل مشكلات الوقت الحالي.

كل هذه المشكلات ربما تدفعنا لليأس، ولكنني أعتقد إننا لو أردنا الاستمرار في المقاومة فإنه لا يوجد أمامنا خيار، لأن تنمية الإدراك ما زالت أكثر الطرق نجاحا في تقوية الشعوب والوصول لتحريرها.

يمكننا أن نأمل، بدون توهم، بأن يكون لجهودنا نتيجة إيجابية:

- لأن الأفراد الذين تم محو أميتهم مقتنعون بشدة بكونهم أصحاب دور في المجتمع، ويحاولون القيام بشيء بأنفسهم.

- لأن المثقفين قرروا أن يتركوا برجهم العاجي والانضمام للشعب و العمل معه: إنه حوار حقيقي يحترم لغة وثقافة الفقراء.

إذا كانت الغيوم الثقيلة تغطي سماء عالمنا، فإن ذلك لا يعني أن الشمس غير موجودة.

فالحوار وتنمية الإدراك و العمل الثقافي أتوا بثمار في مناطق لم يكن يتوقعها الكثير من الناس، وذلك هو الدليل علي كونهم ضوء شمس الأمل. ربما لا تكون هذه الثمار مكتملة النضج، فرد الفعل الناتج متغير وليس بالقوة يمكن استكمال المسيرة مع هؤلاء المتعطشين للحرية. إن المجموعات التي تعاملنا معها هي الأضعف بالنظر إلى إمكانياتها المادية وقدرتها علي تأسيس أنفسها، ولكن بلا شك، يوجد تغيير كبير جدا في شخصياتهم.

إذا كنتم تفكرون في المجتمع المدني، فإنه ربما يكون أملا بعيد المنال، ولكننا رأينا البذور:

- شعور بالثقة واحترام النفس .. احترام للاختلاف والتعددية .. روح مشاركة والتزام نشط بأنشطة صغيرة حتى هذا الوقت .. نجاح في تخطي الأنانية والتنافس.

- إذا تمكنا من جمع عاملين أكثر .. إذا تمكنا من الصبر لنرى كيف تنمو البذور بشكل طبيعي، بلا شك سيصبح عالمنا أخضر مثلما نأمل، أخضر حي حقيقي وليس أخضر فرشاة ألوان.

أنا أؤمن أن باولو فيريري أعطانا الطريق السليم ولكن الهدف ما زال بعيدا. تعلمنا منه أن نعمل ونفكر ونخلق. أن نفهم، ولا نمضي قدما بأفكار ونظريات سابقة التجهيز، بل أن نذهب إلى الميدان ونقابل الناس وبالتالي سيؤتي ذلك ثمره...

أزمة سياستنا التعليمية هل لها من مخرج؟

أ.د/ عبد الفتاح إبراهيم تركي

أولاً: المنطلقات :

١- أسلوب الصياغة والمضمون: السياسة الموضوعة لبناء البشر هي جزء من السياسة العامة للنظام الحاكم الذي يهيمن على مقادير شعب في زمان ومكان معينين. ويترتب على هذه الحقيقة أن تعكس السياسة التعليمية من خلال أسلوب صياغتها ومضمونها الخصائص المميزة لهذا النظام.

١-١- فأسلوب الصياغة يتسم بالأوتوقراطية في الأنظمة الدكتاتورية ، وهو أسلوب ديموقراطي في الأنظمة التي تسمح بمشاركة مواطنيها في صياغة سياساتها على كافة الأصعدة. وبالطبع هناك أساليب متوسطة تقع على المتصل الذي يبعد بين هذين النقيضين، تقترب بأسلوب الصياغة من هذا الطرف أو ذاك. ويتوقف على الطريقة التي تصاغ السياسة على أساسها أمور كثيرة تحكم فاعليتها ومن ثم ما تتجح في تحقيقه من نتائج.

١-٢- مضمون السياسة: كما يتحدد مضمون السياسة أيضاً وفق تكوين النظام الحاكم وحقيقة القوى الاجتماعية التي تحكم توازنه وتحدد خياراته وبالتالي المصالح التي يخدمها. فهناك السياسة التعليمية التي تسعى للتعليم النخبوي وهناك السياسة التي ترمي إلى تعليم الجماهير، وهناك السياسة التي تهدف إلى تحقيق المصالح الاقتصادية... إلى غير ذلك من التوجهات التي يضيق المقام بحصرها.

المجتمعات وجود درجات من التباين بين السياسات التعليمية المصرح بها، ووضع هذه السياسات موضع التنفيذ. ولناخذ لذلك مثلاً بسيطاً، فالسياسة التعليمية عندنا تركز على مبدأ مجانية التعليم في كل مراحله وهذا أمر معن صراحة ويترجم عن حق دستوري، لكن رصد ما يجري يضعنا أمام حقيقة مغايرة وهي أن الأسر تحتمل نفقات باهظة إذا ما أرادت أن يستمر أبنائها في التعليم.

والفرقة بين السياسة المعلنة وما تصير إليه عند التنفيذ، أمر بالغ الأهمية عندما نريد أن نحكم على أية سياسة، فمن الخطأ البين أن نأخذ السياسة المعلنة على أنها هي التي تجري في الواقع الملموس. ولعل إدراك المسافة التي تفصل بين السياسة المعلنة، وما يتحقق منها بالفعل، هو الخطوة الأولى نحو تصويب المسار أو تصويب الوعي بما ينبغي أن تصير إليه الأمور .

٣- التعليم والتربية: والفرقة بين ماصا دقات هذين المصطلحين، ليست من باب الاهتمامات اللغوية، ولكنها تفرقة تقدم معياراً مهماً للحكم على مضمون السياسات التعليمية. فهناك ما يمكن وصفه بالتعليمية ومنها أيضاً ما يمكن وصفه بالتربوية. سياستنا الآن - ولا أحد يخطئ ذلك - هي من النوع الأول، فشاغل المؤسسات التعليمية وكذلك الناس هو تحصيل المعلومات واستظهارها لاجتياز الامتحان وتحقيق الدرجات العالية. سياسة تعليمية هي إذاً، ولا بد أن نعرف أي نوع من التعليم الذي ننجح في تحقيقه.

وهناك بالمقابل سياسات تربوية تختلف في شو اغلها ونتائجها.

٣-١- ولكي يتضح الفرق بين السياسة التعليمية والسياسة التربوية نلقى نظرة على بعض السياسات التربوية التي سجل التاريخ إنجازاتها سلباً وإيجاباً. ودون أن نذهب بعيداً نتذكر السياسة التربوية التي تبناها الحزب النازي

في ألمانيا في ثلاثينيات القرن الماضي، والتي استطاع بفضلها أن يبني جيلاً من الشباب المؤمن بالعقيدة النازية، أذاق به العالم ويلات الحرب العالمية الثانية ولا يعنينا هنا بالطبع الحكم على هذه السياسة التربوية من حيث وجهتها الأخلاقية وإنما ما نريده هنا إدراك الفرق الجوهرى بين سياسة تملك الإنسان وتصنعه جسماً وعقلاً وعقيدة ونفساً بل وروحاً، وسياسة تتحصر شو اغلها في حشو الأذهان بفتات من المعلومات.

٣-٢- ومثال آخر للسياسة التربوية تقدمه لنا تجربة الحزب الشيوعي الروسي بعد نجاحه في الاستيلاء على السلطة وإقامة حكم ديكتاتورية البلوريتاريا ابتداء من العام ١٩١٧ وحتى العام ١٩٩٠. فكلنا يذكر كيف استطاعت السياسة التربوية صناعة أجيال من الشباب المؤمن بالعقيدة الاشتراكية والذي استطاع تحت قياداته أن يبني القوة الكبرى الثانية في العالم بعد الولايات المتحدة الأمريكية. ولنسا هنا أيضاً بصدد إصدار حكم على إنجازات هذه السياسة وإنما هدفنا أن نلمس ما يباعد بينها وبين سياسة تعليمية لا تذهب في فعلها أبعد من القشرة الظاهرية للشخصية الإنسانية.

٣-٣- وسياسة تربوية أخرى أكثر إفصاحاً عما نريد إدراكه من فرق بين هاتين السياستين، تجسدها رؤية أفلاطون لسياسة بناء الإنسان في مدينته الفاضلة. ومع أن هذه الرؤية لم تعرف طريقها للتنفيذ إلا أنها تقدم لنا نموذجاً متميزاً لسياسة تربوية واضحة الأهداف والوسائل. لقد جعل أفلاطون من سياسته التربوية الأداة الرئيسة لبناء الإنسان في جمهوريته ومن ثم بناء هذه الجمهورية ذاتها وذلك بفضل تخطيط محكم لكل خطوة في بناء الإنسان الجديد والذي تعهدته سياسة أفلاطون ليس من لحظة مولده وإنما قبل أن يكون فكرة بين شخصين أب وأم. لقد ذهبت عناية أفلاطون بالإنسان الجديد إلى حد وضعه ضوابط تخص أناس بعينهم بالإنجاب ، فالذين لهم حق الإنجاب هم من وجهة نظره المتميزون خلقة،

المكتملون جسماً وعقلاً، وحتى يلغى الأثر السيئ للتربية الأسرية، اشتمل نظامه على تشييد مؤسسات عامة تستقبل المواليد منذ لحظة خروجهم إلى الحياة لينشئوا بداخلها بين مربين ومربيات هم بمثابة الآباء والأمهات ... إلى آخر ذلك من معالم سياسة بناء إنسان جديد لا تشوب تربيته أية شوائب خارجية تفسد كيانه البيولوجي الذي ورثه عن أبويه.

ولعل بعد ما تقدم ندرك أهمية الصفة التي نتبع بها كلمة: سياسة، فهذه إما أن تكون تعليمية وإما أن تكون تربوية. ولا بد في الحالتين من التدقيق فيما تعنيه تعليمية في الحالة الأولى وما تعنيه صفة تربوية في الحالة الثانية. ولا نود أن نستطرد في رصد الفروق بين السياسات التعليمية فيما بينها والفروق أيضاً بين السياسات التربوية، وبلغة أخرى لا يمكننا إصدار حكم على سياسة يتبناها مجتمع لبناء البشر فيه إلا من خلال الرصد والتحليل الدقيق لمضمون هذه السياسة ولما تتجح في تحقيقه.

٤- التقليد، الإبداع: حينما يتحدث المصلحون عن مشروعات لإعادة بناء المؤسسات القادرة على بناء البشر، يؤكدون على أهمية الاستفادة من تجارب وخبرات المجتمعات الأخرى. ولكن الفهم لهذا التأكيد يختلف من مجتمع لآخر، فهناك من يرى أن الاستفادة من تجارب الغير، تكمن في نقل المشروعات التي ثبت نجاحها إلى مجتمعاتهم دون تغيير في مضمون هذه المشروعات، ومنهم من يرى ضرورة إدخال تعديلات فيها حتى تتواءم وخصوصيات المجتمعات التي تنقل إليها وإذا كان النقل عن المجتمعات الأخرى وفق الفهم الأخير يبدو أفضل من النقل الآلي والتقليد الأعمى للتجارب الأخرى، فإنه يظل مع ذلك نقلاً ذا حدود ضعيفة لإحداث التغيير والإصلاح، وذلك لأن الأسس التي تقوم عليها مشروعات الإصلاح في المجتمعات التي تتخذ نموذجاً، تظل بعيدة وغريبة عن ثقافات المجتمعات

الناقلة، مما يجعل من المستحيل أن تتحقق من ورائها ذات النتائج التي عرفتها المجتمعات المنتجة لها.

والطريق إلى مشروعات تسمح بإحداث نقلات نوعية في مجال التعليم، تمهد له وتعبده إبداعات تتبع من المجتمع الذي يريد أن ينهض. وهذه الإبداعات لا تصد نفسها عن ما يأتي من المجتمعات الأخرى من تجارب ناجحة وهي في الوقت نفسه لا تأخذها لتعيد تطبيقها في واقع مغاير لمنبتها الأصلي وإنما تستلهمها ما يدعم رؤيتها لخصوصيات المجتمع المراد إصلاح التعليم والتربية فيه.

وهكذا تأتي السياسة القادرة على بناء البشر، إبداعاً من المفكرين المهمومين بقضية بناء الإنسان. إبداع ينطلق من تشخيص دقيق للواقع المراد تغييره، يدعمه فهم عميق ومعرفة بما تحقق في المجتمعات الأخرى، لنصل في النهاية إلى رؤية جديدة أصيلة قد نلمح فيها أشياء من تجارب الشعوب الأخرى لكنها لا تعكس هذه التجارب كما هي وإبداع السياسة القادرة على بناء الإنسان بهذه الصورة الموجزة التي عرضنا لها، يثير سؤالاً مهماً: وما جدوى أن يصوغ مفكرون سياسة لبناء البشر في الوقت الذي لا يملكون قدرة لوضعها موضع التنفيذ .

٥- جدوى الورقة الحالية: حقيقة أن السياسة التي يتبناها مجتمع بعينه للقيام على أمر تنمية البشر فيه، تترجم عن مصالح القوى التي يتكون منها النظام الحاكم كما سبق توضيح ذلك. وعلى ذلك يلح السؤال السابق على من يتصدى للتفكير في طرح رؤية مغايرة للسياسة المعمول بها في مجال بناء البشر.

والجدوى لمثل هذه الورقة تتمثل في إمكانية إيقاظ وعي الطبقات والفئات الاجتماعية بما تكون عليه السياسة المعمول بها وبما يمكن أن تصير إليه. وبتعبير آخر فإن جهود المفكرين المنشغلين بقضية بناء الإنسان في

مجتمعهم، هي جهود تنويرية تدعم وعى الفئات الاجتماعية التي تتعرف على مصالحها فيما يطرحه هؤلاء المفكرون من تصورات بديلة لما هو قائم. وهكذا يمكن لهذه الفئات أن تناضل وهي مسلحة بوعي وتصور واضح لما تتطلع إليه من تغيير يسمح لها بتحقيق مصالحها المشروعة المهددة.

ثانياً: مكان الضعف في السياسة الحالية :

ونحاول في هذا الجزء من الورقة، رصد عدد من أوجه الضعف التي نعتقد بأنها وراء تهافت السياسة التعليمية وانعدام مقدرتها في تحقيق طموحاتنا من وراء بناء الإنسان. وبالطبع لا يمثل ما ننجح في رصده من مكان ضعف في هذه السياسة، كل أسباب ضعفها وإنما ما نعتبره من وجهة نظرنا أهم هذه الأسباب. ومعنى ذلك أن الباب يظل مفتوحاً أمام جهود أخرى يمكنها أن ترصد مزيداً من هذه الأسباب.

١- الانغلاق: في أعقاب حرب أكتوبر عام ١٩٧٣، أعلنت مصر انتهاء سياسة الباب المغلق وبدء الانفتاح على العالم شرقه وغربه وتمهيد الطريق أمام المغامرين من المستثمرين الأجانب... إلى غير ذلك من إجراءات اعتبرتها الدولة خطوات أساسية لتنمية مصر وأنهضها. ودون التعرض بالنقد لمبدأ الانفتاح ذاته، فإننا نرى فيما حدث منذ ذلك الحين، خطوة جلبت على مصر من الأضرار بأكثر مما جلبت من فوائد. فلقد كان هذا الانفتاح بمثابة حركة في اتجاه واحد حيث فتحت مصر أبوابها ليلج منها ما شاء أن يلج وظللنا نحن قعوداً مكتفين باستقبال ما يفد إلينا من أفكار وقيم وتكنولوجيا وبشر وأمراض... إلى آخر القائمة. جلسنا في انتظار ما تأتينا به الدول ذات الهيمنة والقدرة على بسط نفوذها وتسييد

قيمتها وخياراتها وأنماط حياتها. فقط للدول التي تملك القدرة على ذلك وليست كل دول العالم تملك هذه القدرة.

ولقد ترتب على ذلك الانفتاح غير الرشيد، دخولنا في دائرة الهيمنة التي تسيطر عليها الولايات المتحدة الأمريكية وما دار في فلكها من دول الغرب ومن ثم بقيت علاقاتنا هامشية لبقية دول العالم التي زعم دعاة الانفتاح تعاملنا معها لإحداث التوازن في علاقاتنا بالعالم. ولسنا هنا في مقام لرصد مختلف التأثيرات التي عرفتْها حياتنا في مصر عبر المجالات المختلفة، وإنما يقتصر جهدنا هنا على رصد التأثيرات السلبية لسياسة الانفتاح في مجال التعليم وتحديدًا من خلال السياسة التعليمية الحالية.

١-١- حرمان السياسة التعليمية من الدروس المستفادة في تجارب كثير من الشعوب التي استطاعت تحقيق إنجازات تربوية وتعليمية ناجحة. فالتأمل لعملية صياغة سياستنا التعليمية يدهشه كيف يجهل من بيدهم حق صياغة هذه السياسة ما يجري في بلدان لا يفصلنا عنها سوى تفوقنا ووقوعنا في أسر الثقافة الوافدة إلينا أو المصدرة لنا ؟

ماذا يعرف هؤلاء عن تجربة السويد وسعيها لتوفير فرصة تعليم متكافئة لكل مواطنيها بل وعن نجاحها إلى حد بعيد في جسر الهوة بين التعليم والعمل وبين الدراسة النظرية والدراسة العملية ؟

ماذا يعرف هؤلاء عن مشروعات التعليم في كوبا واجتيازها معضلة التمييز في محتوى التعليم وتنويعه ليناسب التباين المحلي والإقليمي؟ وأيضاً عن نجاحها في إسقاط كثير من العوائق التي تبطل تحقق تكافؤ الفرص التعليمية.

وماذا يعرفون أيضاً عن تجربة اليابان التربوية ونجاحها في الحفاظ على خصوصياتها الثقافية والانفتاح في نفس الوقت على كل الثقافات؟ وأهم من

ذلك نجاح نظامها التعليمي في إنهاء العزلة بين المدرسة والمصنع وبين المدرسة والحياة بصفة عامة ؟

ولا يمكننا أن نستطرد أكثر من ذلك فلا مجال هنا لمثل ذلك وإنما نكتفي بهذه الأمثلة ذات الدلالة الواضحة في إثبات ما أردنا التأكيد عليه من انحياز الانفتاح غير الرشيد وإهداره إمكانات كبيرة وفعالة كان من الممكن الاعتماد عليها لتجاوز واقع التعليم المتردي عندنا.

١-٢- ويرتبط بالأثر السابق وهو الانعزال عن ثقافات شعوب كثيرة، الانعزال والقطيعة عن حركة التقدم العلمي في مجال العلوم التربوية. فالمفاهيم التي تنتظم جهود القائمين على أمر صياغة سياستنا التعليمية، تنتمي في الغالب الأعم، إلى الثقافة الوافدة وليس إلى الثقافة العالمية بالمعنى الدقيق لهذا المصطلح . ففي الوقت الذي بدأت فيه مفاهيم نظرية الحتم البيولوجي في التساقط، نجد أن الخطاب التربوي الرسمي والحوارات في المؤتمرات الرسمية التي تنظمها وزارة التعليم وتنتقى المشاركين فيها وفق معاييرها الخاصة، تروج لمفاهيم: الذكاء، الموهبة، الكشف، الانتقاء... إلى غير ذلك من مفاهيم هذه النظرية.

ودون إحاطة بكل ما يمكن أن يدل على ما سبق من الشواهد ، نكتفي بما صرح به أحد الأساتذة المشاركين في مؤتمر تطوير التعليم الإعدادي عام ١٩٩٨ من أن: الهدف الأول لهذا التعليم هو الكشف عن القدرات الفطرية الموجودة لدى التلاميذ .

ونجد نفس الشيء في الأوراق الخاصة بالمؤتمر القومي للموهوبين الذي انعقد بالقاهرة العام ٢٠٠٠

٢- الظرفية: وتأتي السياسة التعليمية ردود أفعال لأزمات طارئة بما يفقدها خاصية الاستمرار والاستقرار. وهذه النقيصة يترتب عليها إجراءات وقرارات ترتجل ارتجالاً وهو أمر غير مقبول في سياسة تتصدى لبناء

البشر وهو بناء ذو طبيعة خاصة لا يحتمل الخطأ ولا العشوائية. وليس المقصود هنا أن تتجمد السياسة التعليمية ولا تتطور وإنما ما يؤكد عليه هنا هو غيبة المبادئ الثابتة والرؤية المستقبلية المدروسة لأهدافنا في بناء البشر، فالحياة لا تقبل الجمود ولا يمكن أن تظل السياسة التعليمية ثابتة إلى الأبد.

٢-١- ويترتب على هذه السمة السلبية نتائج خطيرة تضر بعملية التعليم وبما يتحقق من إنجاز، وقريب منا ما حدث حينما ألغيت السنة السادسة من المدرسة الابتدائية لتصير خمس سنوات في عام ١٩٩٠، ثم تعاد مرة أخرى عام ٢٠٠٠ بعد استياء الرأي العام واستياء كثير من المختصين ولا يخفى ما ترتب على ذلك من اضطراب في مسيرة الدفقات التي مسها هذا الإجراء عبر السلم التعليمي، ونقصد هنا قبول الدفعة المزدوجة في الإعدادي ثم مسيرتها إلى الثانوي ثم إلى الجامعة دون أن تكون هذه المستويات معدة لقبول ضعف العدد الذي كانت تقبله سنوياً.

٢-٢- وقريب منا أيضاً قانون الثانوية العامة الذي أدخل حق الطلبة في تحسين مجموع الدرجات مما جعل العاميين الدراسيين اللذين يكونان الثانوية العامة، عملاً متصلاً. وكلنا يعرف كيف أرهق ذلك المؤسسة التعليمية ليجعل السنة الدراسية كلها أعمال امتحانات وتصحيح. وفي نهاية الأمر يتم العدول عن ذلك بعد أن تبين عدم المقدرة في الاستمرار ليس فقط من قبل المؤسسة التعليمية وإنما أيضاً من قبل الآباء والطلاب.

٣- تجاهل التربية: واستخدام مصطلح السياسة التعليمية وأيضاً رفع صفة (التربية) من اسم الوزارة المختصة، لهو ذو دلالة على مضمون هذه السياسة والشواغل التي تسعى إلى تحقيقها: حشو أذهان النشء بكميات هائلة من المعلومات ثم التأكد بواسطة الامتحانات من حفظهم لها وقدرتهم على البرهنة بنجاحهم في هذا الحفظ كتابة في ورق الامتحان. أما

المتطلبات الأخرى لبناء جيل من الشباب المتوازن الشخصية فلا تشغل سياستنا نفسها من قريب أو بعيد بذلك. وقد ترتب على إهمال السياسة التعليمية الحالية، تنمية جوانب الشخصية:

٣-١- تحول العملية التربوية كلها إلى مجرد عملية حفظ واستظهار آلي لأشئآت المعلومات والحرص على أن يحتفظ الطلاب بها حتى لحظة الامتحان الذي يأتي ليحقق فرز الطلاب وتصنيفهم وفق الدرجات إلى زبائن ترتاد كليات القمة وزبائن يرتادون كليات السفح والقاع... ولا نجد فيما يبذل داخل المؤسسات التعليمية شيئاً يسمح لنا بالتعرف إلى نشاط يرمى إلى تنقية مختلف جوانب الشخصية الأخرى.

٣-٢- ولا يخفى على أحد في مصر كيف أدى انحصار سياستنا التعليمية في شاغل تنمية الذاكرة إلى أفدح انحراف عرفته المؤسسة التعليمية على كافة مستوياتها، ألا وهو ظهور المدرسة الموازية أو الدروس الخصوصية. ففي الوقت الذي تستمر المدرسة الرسمية في الوجود بفضل احتفاظها بحق إصدار الشهادة ورخصة دخول الامتحان، تتفرد المدرسة الموازية وهي بمصروفات مرهقة، بعملية حشو الأذهان لبلوغ أقصى قدر من الحفظ يستطيعه الطالب ومن ثم مساعدته لسبق أقرانه وتحقيق أعلى الدرجات .

٣-٣- وقد يجهل الكثيرون أن من بين أسباب الضياع الذي يعيش فيه شبابنا وسهولة استقطابهم إلى السلوكيات المنحرفة: مخدرات، تنظيمات إرهابية، جرائم،.. غيبة التربية من مؤسساتنا التعليمية، فالقدوة مفتقدة داخل المدرسة كما لا يجد الطلاب فرصة لتنمية أجسامهم وتفرغ طاقاتهم ولا يجدون وسيلة للترويح عن أنفسهم ولا يعرفون طريقاً لممارسة ما يحبونه من نشاطات فنية واجتماعية.

٤- الأوتوقراطية: ويكمن ضعف سياستنا التعليمية أيضاً في كونها إجراءات وقرارات يقوم بصياغتها عدد محدود من التكنوقراط القريبين من الوزير المختص. وحتى حينما تحاول وزارة التعليم توسيع دائرة المشاركة وذلك بعقد المؤتمرات حينما يتعلق الأمر بإجراءات تطوير لمراحل التعليم فإن هذه المؤتمرات تتكون من أعضاء منتقنين وفق معايير خاصة بهذه الوزارة، ولا يمكن أن تحقق هذه المؤتمرات المشاركة الحقيقية والفعالة لكل من يستطيع الإسهام بالرأي والمشورة فيما يعقد المؤتمر من أجله. وهكذا تحرم السياسة التعليمية من زاد كان من الممكن أن يضيف إليها قوة وقدرة لتحقيق طموحاتنا في بناء الإنسان.

٤-١- وبحرمان القائمين على تنفيذ السياسة التعليمية: جمهور المعلمين، تفتتح هوة عميقة بين من يصوغ السياسة التعليمية ومن يقوم على تنفيذها، ويترتب على ذلك ألا يتعرف المنفذون على أنفسهم في السياسة التي يقومون على أمر وضعها موضع التنفيذ، فيؤتى أداؤهم من باب تأدية الواجب ولا يهم إن كان ما يفعلونه يحقق أو لا يحقق شواغل هذه السياسة.

٤-٢- وبالمثل حينما يستبعد المنتفعون من السياسة التعليمية: جمهور الآباء وأولياء الأمور من أن يكون لهم دور في صياغتها، فإن ذلك يدعم لديهم السلبية وعدم الاكتراث بمراقبة ما يحدث من تطبيق لسياسة يجهلونّها تماماً. وبدلاً من أن تتاح الفرصة لهؤلاء كي يشاركوا في صياغة السياسة التي تتعلق بأغلى ما يملكون قبل أن ترى طريقها إلى التنفيذ، يتركون كي تأتى مشاركتهم في صورة ردود أفعال على بعض ما يظهر من خلل أو اضطراب في مسيرة تنفيذ هذه السياسة.

٥- الضبابية: وهذه الضبابية يصادفها كل من حاول العثور على سياسة تعليمية مكتوبة في صورة متكاملة وفق الشكل الفني المعروف، وكل ما

يصادفه الباحث عن هذه السياسة لا يزيد عن كونه نصوصاً مبعثرة تتعلق بأهداف مرحلة أو بقانون إصلاح أو بتعليمات للمدراء أو توجيهات للمعلمين إلى غير ذلك، لكننا عبثاً نجد كتاباً يضم سياستنا التعليمية بشكل يسمح بمعرفة ما نحن عليه وما نتطلع إليه. وهذا الأمر الذي جعلنا أشبه بمن يمشى في ضباب ولا يبصر إلا ما يقع تحت قدميه يترتب عليه:

٥-١- انعدام إمكانية التقويم الدقيق لواقع التعليم حيث تنعدم المعايير التي تسمح بذلك ومن ثم يستحيل أن تصدر حكماً موضوعياً على ما هو قائم نتيجة للسياسة المنفذة.

٥-٢- كما يترتب أيضاً على هذه الضبابية، غيبة تامة لأهم إطار مرجعي يلزم توفره كي تتمكن الأطراف المشاركة في بناء الإنسان من تنظيم جهودها وتحقيق الاتساق في مبادراتها، فكيف مع غيبة سياسة تعليمية مكتوبة أن يحدث الاتساق بين المؤسسات التعليمية المعنية بهذه السياسة والأطراف الأخرى المشاركة في بناء الإنسان من وسائل إعلام ودور عبادة وغير ذلك؟

ثالثاً: تحديات واقع التعليم :

وأية سياسة تعليمية تتم صياغتها في لحظة زمنية بعينها، تصاغ ابتداء من تقويم لواقع التعليم الذي تتحمل مسئولية إدارته وتطويره. وهي بذلك لا تبدأ عملها من فراغ وإنما تنطلق من واقع ملموس يمثل بالمشكلات ويحتاج إلى برامج واستراتيجيات تتبناها السياسة الموضوعية لتقرب بهذا الواقع من الصورة التي تصوغها هذه السياسة. وسياستنا التعليمية الحالية ورثت واقعاً تعليمياً تركت عليه السياسات السابقة بصماتها. ولعلنا في هذا المقام نركز الجهد على رصد أخطر التحديات التي تعطل تحقيق طموحاتنا التربوية والتعليمية التي طالما حلمنا بها منذ أمد بعيد:

- ١- بنية منقسمة داعمة للطائفية: وأول ما يشد الانتباه في بنية النظام التعليمي في مصر هو ازدواج بنيته خاصة في مكوناتها الرسمي: مؤسسات تعليمية مدنية، ومؤسسات تعليمية دينية. هذا الازدواج يترجم عن مغالطة تاريخية وهي إثبات الديانة بالبيولوجي، فكل مولود يولد على الفطرة وإنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمسلمان. أليس الأساس في العقيدة أن يؤمن الإنسان بإرادته وبوعيه الكامل وبحريته المطلقة بالديانة التي يرى فيها الحق والصالح لأمره؟ ولسنا هنا بصدد الحديث عن قضية إثبات الديانة بشهادة الميلاد فذلك أمر يحتاج إلى نضج كبير لمناقشته والوصول فيه إلى رؤية موضوعية تملئها علينا أبسط قواعد الدين كائناً ما كان هذا الدين. ولكننا نركز الانتباه حول الآثار المترتبة على وجود هذا الازدواج:
- ١-١- وأول ما يرتبط ببنية التعليم المنقسمة التي عرفت في مصر مع بداية القرن التاسع عشر لتستمر حتى اليوم، هو إهدار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في ظل مدرسة رسمية تقبل المصريين، ومدرسة مصرية تقبل المسلمين.
- ١-٢- وتدعم هذه البنية المنقسمة لدى الشباب الذي يتشكل في مؤسساتنا التعليمية - دون أن يكون هناك أي مبرر لذلك - مشاعر التمايز الطائفي الذي يلعب سلباً في تحقيق الالتحام والوحدة بين عناصر الأمة.
- ١-٣- وترتبط مشروعية وجود هذا الازدواج بمقولة فاسدة مؤداها أن للناس كل الحرية في إنشاء مدارس تعمل على تعميق عقيدة آبائهم التي عليها أبائهم وهي مقولة هشة إذا ما وعينا ضرورة أن يكون الإيمان خياراً واعياً ينبع من ذات ناضجة عاقلة.
- ٢- التناقض بين المعلن والمحقق: أما التحدي الآخر الذي يواجه السياسة التعليمية الحالية - وهو تحد لا تبعد جذوره عن ثلاثين عاماً - فيتمثل في قبول التناقض بين المبادئ المنظمة لتوجهات هذه السياسة، وما يجري على الأرض. ففي الوقت الذي يؤكد فيه الدستور مجانية التعليم من بداية

السلم التعليمي وحتى نهايته، نجد الواقع مغايراً تماماً حيث يتم التعليم بمصروفات تتخذ أحياناً وجهاً سافراً، كما هو الحال في المدارس الخاصة والجامعات الخاصة وأحياناً وجهاً مقنعاً كما هو الحال في الدروس الخصوصية. ويترتب على التعايش مع مثل هذا التناقض مخاطر جمة:

٢-١- فسياستنا التعليمية حينما تلتزم الصمت في مواجهة واقع تعليمي يتناقض ومبادئنا الدستورية وقيمنا الوطنية، فإنها تدعم لدى المواطنين مشاعر انعدام الثقة والاستهزاء بما هو معن من مبادئ وكأنها كلمات للاستهلاك المحلي.

٢-٢- وأخطر من ذلك فإن السياسة التعليمية الحالية حينما تعتمد إلى تعميق التناقض السابق غير مكثفة بمباركتها، ومثال ذلك إنشاء جماعات التقوية داخل مدارس الدولة، فإنها تكرر لدى المواطنين الإحساس بالغربة وبأن هناك قوى خفية تتحكم في مصائرهم لا يعلمون كنهها فيكون الاستسلام والرضا بما لا يمكن قبوله .

٣- التحديات المزمنة: وبالإضافة إلى التحديات السابقين، يمكننا رصد عدد من المعضلات التي ملنا الحديث عنها لكثرة ما بذل من جهود لتجاوزها دون أن يتحقق ذلك: التسرب، الرسوب، عدم استيعاب الملزمين، العودة إلى الأمية... وغيرها مما يعرفه كل الناس، هي من بين التحديات التي تواجه السياسة التعليمية وتفرض عليها مسئوليات لاحتوائها. ويؤدي استمرار هذه الأمراض التعليمية إلى تكريس وجودها بفضل ما اكتسبته من مقاومة ضد محاولات القضاء عليها. ويمكن بشيء من التدبر إدراك ما يرتبط بذلك من آثار سلبية تفقد السياسة التعليمية مصداقيتها وتكرس لدى المواطنين مشاعر القنوط واليأس.

رابعاً: تحديات عالمية :

والسياسة التعليمية لا يمكنها أن تصاغ بمعزل عن الثقافة الوافدة إلينا أو التي تصدر إلينا عبر أبوابنا المفتوحة منذ بداية السبعينيات من القرن المنصرم. ودون أن نشغل أنفسنا بمختلف التيارات المؤثرة في حركة نظامنا التعليمي الحاضرة والمستقبل، نركز اهتمامنا فيما يلي من تحليل على ما اصطلح بتسميته: عولمة. والتحدي الذي نلمحه فيما يسمى كذلك، يتلخص صفى نفاذ كثير من الأفكار والقيم وصيغ الحياة إلى قلب مجتمعنا مما خلق قدراً كبيراً من الاضطراب والبلبله على مستوى الفكر والفعل. وبدأ الكثيرون يرون في هذا النفاذ نوعاً من الغزو الثقافي ينبغي وقفه والتصدي له وكأننا بصدد حرب لابد من خوضها. وهناك آخرون يمتدحون هذا الغزو ويرون فيه طريق الخلاص من التخلف الذي يضرب في أعماق مجتمعنا. ونحسب أننا هنا بصدد خطر يفرض على مجتمعنا تبني سياسة تربوية تسهر على بناء إنسان يحمل في داخله عوامل تحصينه ضد مثالب الثقافات الوافدة ويحمل أيضاً قدرات التعامل معها واحتوائها بل والمشاركة في صنعها.

خامساً: ما العمل ؟:

١- ونقطة البدء نحو بلورة سياسة تربوية لبناء الإنسان المصري القادر على التعامل مع التحولات الكبرى التي يشهدها عالم اليوم، تكمن في التحديد الدقيق لمواصفات هذا الإنسان:

١-١- ما الخصائص الجسمية التي يجب أن تتوفر في هذا الإنسان؟ وما الذي ينبغي للتربية أن توفره من رعاية كي يكتسب هذا الإنسان تلك الخصائص؟

١-٢- وما منظومة القيم التي تشكل الضوابط الداخلية لهذا الإنسان؟ وكيف يتسنى للتربية أن تيسر السلوكيات المرتبطة بهذه القيم خلال العملية التربوية.

١-٣- وما طبيعة العقل الذي ينبغي أن يتشكل بالتربية عند هذا الإنسان؟ وما القدرات العقلية التي يلزم أن يتكون منها هذا العقل؟ وما مسئولية التربية في أن تصل بهذا العقل إلى القدرة على الإبداع؟

١-٤- وما الخصائص النفسية التي ينبغي أن تتكون لدى هذا الإنسان لتنظم توازنه العاطفي؟ وما ملامح البرنامج التربوي الذي يصمم كي يكتسب النشء من خلاله هذه الخصائص؟

٢- والخطوة التالية لتحديد قسّمات الإنسان الجديد، على طريق بلورة السياسة التربوية المنشودة، تتمثل في تحديد علاقة التربية التي تنظمها السياسة الجديدة بمصادر المعلومات المتاحة وتحديد الصيغ الملائمة لتحويل المعلومات إلى أنساق معرفية تخدم عملية التربية وتزود الإنسان الجديد بالقدرة على التعامل معها.

ولا يمكننا الاستطراد في الحديث عن الخطوات المتتالية التي تبذلها بلورة سياسة تربوية لتحل محل سياستنا التعليمية الحالية وذلك لسبب بسيط هو أن هذه الورقة ليست سوى استئارة للتفكير حول أزمة سياستنا التعليمية الحالية. وبتعبير آخر لا يمكن لهذه الورقة أن تقدم بديلاً لهذه السياسة لأن ذلك يتناقض مع منطلقاتها التي تجعل بناء سياسة تربوية عملاً ديمقراطياً تشارك فيه كل القوى المجتمعية وتتوفر له كل ضمانات الحرية، وننتهياً له الإمكانيات المادية والعلمية التي ألمحنا إليها في ثنايا هذه الورقة.

ولعل إخضاع هذه الورقة للنقاش والرؤى النقدية، يسمح لنا بتطويرها وتعميق طروحاتها، فنجعل منها أداة إيقاظ للوعي بوجود خيارات بديلة أكثر قدرة على تحقيق مستقبل أفضل.

السياسة التعليمية في مصر.. إلى أين؟

د. كمال نجيب

مقدمة :

الورقة الحالية محاولة نقدية مبدئية لطرح بعض الملاحظات حول عمليات صنع السياسات التعليمية في مصر من منظور تعليم الفقراء وتكافؤ فرص التعليم المتميز لجميع المواطنين. وتبدأ المحاولة بقسم أول. نتأمل فيه بصورة موجزة الموقف العالمي من مسألة تعليم الفقراء ونتوقف فيه قليلاً عند تقرير اليونسكو: "ذلك الكنز المكنون"، ثم نعالج في القسم الثاني موضوع السياسات التعليمية في مصر، ويطرح القسم الثالث والأخير من الورقة مهمتان رئيسيتان نفتقد في أهمية قيام المجتمع المدني والجمعيات الأهلية بالاضطلاع بمسئوليتها من أجل دفع جهود التعليم في المجتمع المصري. والمقصود بالسياسة التعليمية المبادئ والاتجاهات العامة التي تحكم عمليات تطوير النظام التعليمي. وهي باعتبارها عملية سياسية لا تحدث في فراغ، إنما تنشأ عن علاقة تفاعل وتأثير وتأثر بين النظام التعليمي والبنية السياسية الداخلية والدولية. فالتعليم أداة للتنمية السياسية، ومن ثم فهو امتداد للنظام السياسي على مستوى الأفكار والقيم والنظريات التي يتم تعليمها في المدارس. ولذلك، فإن أية صيغ أو سياسات تعليمية بديلة تخضع بالضرورة لسياق النظام الحاكم والظروف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع. فضلاً عن تأثيرها بالأحوال الإقليمية والدولية، والسياق التاريخي للنظام التعليمي الذي يفرض قيوده على بدائل السياسات التعليمية المطروحة.

والاختلاف هنا على أشده بين المبادئ والاتجاهات التي تتبناها أنظمة الحكم ذات التوجهات السياسية المتباينة، فقد نجد أنها تتجه في بعض المجتمعات إلى ربط التعليم بالمجتمع بكل فئاته وقطاعاته، بحيث يصبح أكثر قدرة على استيعاب أعداد أكبر من المتعلمين وتقديم خدمات تعليمية أفضل وأكفاً بما يؤهل المجتمع كله - الجماهير والقطاع الخاص - للمشاركة في عمليات النهضة الثقافية والعلمية والنمو الاقتصادي.

على أنه في مجتمعات أخرى قد تنصب توجهات التطوير فحسب على ربط التعليم بمؤسسات العمل والإنتاج لصالح تحالف الفئات الاجتماعية المهيمنة على عمليات الإنتاج.

والحقيقة أن الهوة الشاسعة بين الاتجاهين، فالأولى تسعى إلى مراجعة مدى كفاءة التعليم في الوفاء بالحاجات الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية التي يجب أن تضطلع بها مؤسسات التعليم. بهدف جعل المستقبل أكثر ازدهاراً لكل أعضاء المجتمع، أما الثاني فيحاول تحقيق التوازن الذي يفتقد إليه التعليم في مجال دعم وخدمة قطاع الاقتصاد الخاص.

والسؤال الآن هو: ما نوع السياسات التعليمية التي يتبناها المجتمع الدولي؟ وهل تتجه مبادئ وتوجهات هذه السياسة نحو كفاءة التعليم بالمعنى الشعبي العام أم بالمعنى الذي يتفق مع مصالح القوى الاجتماعية المهيمنة؟

(١)

المشهد العالمي : التعليم للجميع

الأحداث التي تمر بالعالم في هذه الأزمة القلقة والصعبة في تاريخ الحضارة الإنسانية، تجسد بوضوح انحراف المجتمع الدولي المعاصر بعيداً عن طريق التنمية الحقيقية والعدالة الإنسانية، وتلقي بظلالها على ما يمكن أن

يتعرض له المجتمع الدولي من مخاطر وصراعات تهدد بتصدع الحضارة وانهارها. لكن ما يستلفت الانتباه أنه بالرغم من هذه الظروف الكثيفة، فإن وعي المجتمع العالمي بالمتطلبات الضخمة المفروضة على أنظمة التعليم وإدراك أهمية مساهمته في المحافظة على الحضارة وتقديمها تعد ملمحاً أساسياً من ملامح هذا العصر. وتشير الدلائل الكثيرة المتوافرة إلى أن فكرة أن التعليم هو أحد أهم الأدوات لصياغة مستقبل الأمم تزداد انتشاراً بين كثير من المجتمعات المتقدمة والمختلفة على السواء.

من هذه الدلائل ذلك التقرير الشهير والمعروف الذي أصدره اليونسكو باسم: "التعليم: ذلك الكنز المكنون"، وهو عبارة عن تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين والتي يرأسها "جاك ديلور" وزير الاقتصاد والمالية الفرنسي السابق، وتم اعتماده بواسطة المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو في عام ١٩٩٥ كأساس يمكن أن تهتدي به الدولة في القيام بالإصلاحات والتحديات التربوية حتى تنهيا للتعامل مع مطالب وتحديات القرن الحادي والعشرين. ومن المهم أن نرصد بعض أهم أفكار وتوجهات السياسات التعليمية التي يطرحها هذا التقرير.

يؤكد "جاك ديلور" محرر التقرير وزملاءه أن هدف اللجنة تمثل في وضع بدائل لمستقبل الأنظمة التعليمية في إطار نظام العولمة، وتحديد بعض الخطوط العريضة التي يمكن تطبيقها داخل كل من السياق الوطني وأيضاً على نطاق العالم. وتتعلق توجهات هذه الرؤية المستقبلية للصيغ التعليمية المقترحة من مناقشة أربعة قضايا جوهرية هي:

- ١- قدرة الأنظمة التعليمية على أن تصبح العامل الرئيسي في التنمية بالقيام بوظيفة ثلاثية - اقتصادية وعلمية وثقافية - إذ أن مواطني العالم يتوقعون أن يساعد التعليم في بناء قوة عمل مؤهلة وخلاقة تستطيع أن

تتكيف مع التكنولوجيا الجديدة، وأن تشارك في "ثورة الذكاء" وهي القوة المحركة للاقتصاد المعاصر. كما أن جميع مواطني العالم في الشمال والجنوب على حد سواء يتوقعون أن يقوم التعليم برفع المعرفة بطريقة تسمح بأن تسر التنمية الاقتصادية جنباً إلى جنب مع الإدارة المسؤولة للبيئة المادية والبشرية، وفي نفس الوقت يكونون منفتحين على الثقافات الأخرى وملتزمين بتقدم المجتمع.

٢- قدرة الأنظمة التعليمية على التكيف مع الاتجاهات الجديدة في المجتمع، بمعنى أن تصبح إحدى المسؤوليات الأساسية للتعليم، إعداد المواطنين للتغير في عالم يسوده عدم الأمن والأمان وعدم اليقين والافتقار إلى الاستقرار. ومن ثم يتعين أن يأخذ المسؤولون عن التعليم في حسابهم مجموعة متكاملة من العوامل التي تتفاعل مع بعضها وتؤثر في مجتمعات اليوم، منها ما يتعلق بقيم الفرد أو المجتمع أو دور المرأة أو وضع الأقليات أو مشاكل التنمية الحضرية والبيئة.

٣- قضية العلاقات بين نظام التعليم والدولة، وتمثل هذه القضية محوراً هاماً من محاور تحديد السياسات المستقبلية للتعليم، فانتقال بعض الاختصاصات للسلطات المحلية، والتوازن الذي يجب إقامته بين التعليم العام والخاص ما هي إلا بعض جوانب المشكلة التي تختلف من بلد لآخر.

٤- نشر قيم الانفتاح والتفاهم المتبادل مع الآخرين.. أي قيم السلام. هل يستطيع التعليم أن يؤدي إلى العالمية؟ هل بإمكانه أن يخلق لغة عالمية تجعل من الممكن التغلب على بعض التناقضات والاستجابة للتحديات، وأن ينقل - رغم تنوعه - رسائل حضارية جديدة لمواطني العالم؟ وهذه اللغة وتلك الرسائل سوف تعبر عن "حكمة العالم" وتستوعب ثراء

كل الحضارات والثقافات مما يفيد أن الأجيال الجديدة سوف تتعلم المشاركة في الحوار وتتدرب على قبول التنوع والاختلاف الإنساني. وإذا كانت الأهداف التربوية هي نقطة الانطلاق في تصور والاستشراف صيغ التعلم المستقبلية، وإن اختيار الأهداف بعد خطوة حاسمة في تحديد الاستراتيجيات والسياسات والخطط التربوية، فلقد وضعت اللجنة الدولية للتربية باليونسكو تأسيساً على مناقشة وتحليل القضايا السابقة أهدافاً أساسية للتعلم هي:

- ١- التعلم للمعرفة، أي اكتساب أدوات الفهم.
- ٢- التعلم للعمل، كي ينسني للفرد التأثير في بيئة
- ٣- التعلم للحياة مع الآخرين، كي يشارك أقرانه ويتعاون معهم في جميع الأنشطة البشرية
- ٤- التعلم لتحقيق الذات، وهو توجه أساسي يستخلص في التوجهات الثلاثة السابقة.

ويؤكد تقرير اليونسكو أن أحد متطلبات تحقيق هذه الأهداف وتحسين الأنظمة التعليمية هو وجود سياسة عامة مسئولة. ولا يمكن لصناع السياسة أن يفترضوا أن السوق يمكن أن يعوض نقائص النظام ون سياسة ترك حرية العمل للآخرين كافية. فالسلطات العامة يجب أن تضع خيارات واضحة، وأن تختار، بعد مشاورات واسعة مع كل المعنيين، السياسات التي تضع الخطوط الإرشادية للنظام، وتحدد أسسه وتنظمه بإجراء التعديلات الضرورية. وكل الخيارات التي توضع يجب أن يحكمها مبدأ المساواة في الفرص.

ومن الجوانب التي يدعمها اليونسكو بقوة مبدأ "التعليم للجميع.. والتعليم المتميز".. ومن الضروري توفير فرص تعليمية أكثر تطوراً من حيث المضمون وطرائق التدريس وذلك لمراعاة الفروق الفردية. وهذا المبدأ في رأي لجنة اليونسكو لم ينشأ من فراغ، إنما تفرضه ضرورات تتعلق بما تمثله العولمة

من تهديد لأسس المواطنة والصراعات التي ينشأ عنها أزمات التلاحم الاجتماعي وتتبنى أحياناً أخرى بانهيار تماسك المجتمعات، فضلاً عن الضرورات الأخلاقية والاجتماعية التي تفرض مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص بين جميع المواطنين، كما أنه لا يمكن أن تتحقق تنمية حقيقية ولا استقرار اجتماعي إلا بالاستحالة لشروط الديمقراطية الاجتماعية التي تعني في أحد جوانبها التعليم للجميع.

ولذلك يشير "جاك ديلور" إلى أن التشدد في شروطه القبول والاختيار بالمعاهد التعليمية لتخفيف الضغوط على التعليم العالي مثلاً على نطاق واسع ليس مقبولاً سياسياً ولا اجتماعياً. واحد المساوي الأساسية في مثل هذا الأسلوب هو أن العديد من الشباب يطردون من العملية التعليمية قبل أن يتمكنوا من الحصول على شهادة معترف بها، ويجدون أنفسهم في وضع بائس، لعدم حصولهم على شهادة، ولا على تدريب مناسب لسوق العمل.

ونجد نفس المفهوم عن ديمقراطية التعليم في نماذج وطنية متباينة في مستويات تقدمها الاقتصادي والاجتماعي. فلقد قامت الولايات المتحدة الأمريكية - على سبيل المثال - بوضع استراتيجية لتطوير التعليم تعتمد على أربعة توجهات رئيسة هي:

- ١- تطوير جذري للمدارس القائمة الآن لكي تصبح أكثر التزاماً وتحملًا للمسئولية في تربية النشء والشباب
- ٢- إيداع جيل جديد من المدارس من أجل تلاميذ الغد.
- ٣- تطوير وتقديم برامج للتعليم المستمر من أجل الكبار الذين تركوا المدارس والتحقوا بالعمل.
- ٤- تكوين وتطوير مجتمعات للتعليم وبيئات تتوفر منها دائماً فرص التعلم.

والمبدأ الأول الحاكم للاستراتيجية الأمريكية للتعليم في القرن الحادي والعشرين ويتمثل في أن التعليم فرض وحق للجميع، فالتوسع الكمي والرأسي وتحقيق الجودة النوعية والتميز الكيفي في المداخلات والمخرجات معاً يهدف إلى تحقيق التعلم لجميع الأطفال بغض النظر عن الأصول الطبقية للتلاميذ، ومن ثم فإن توفير التمويل والمنح للفئات الاجتماعية والأقليات العرقية يعد من الأسس الحاكمة لاستراتيجية تطوير التعليم.

ويقدم النموذج الماليزي مثلاً آخر لتوجه المجتمع الدولي إلى تحقيق مزيد من ديمقراطية التعليم. فالسياسات التعليمية التي صيغت في ماليزيا في السنوات الأخيرة إنما تعبر عن مبادئ وتوجهات دولة تدخل القرن الجديد على هدى من قيمها الحضارية وبتصميم لا يتزعزع لتحقيق تميز صناعي واقتصادي وإقليمي وعالمي، وذلك بمحاولتها أن تجعل النظام التعليمي يواكب سعيها هذا بل ويتجاوزه.

وركزت السياسات الماليزية على إعادة صياغة الفلسفة والأهداف التربوية، وإعادة بناء المناهج ومحتوياتها، كما اتجهت نحو التوسع الكمي خصوصاً في مجال التعليم الفني، وتطوير أساليب إعداد المعلمين وفي التقويم وفي إدخال التكنولوجيا الجديدة في التعليم، وذلك كله في إطار مسئولية الدولة عن التعليم وتعميم التعليم لكل المواطنين، ولذلك فاقت مخصصات التعليم المالية الميزانية المخصصة للدفاع.

والواقع أن التحولات التي يشهدها المجتمع العالمي من ثورة اتصالات ومعلومات وخصخصة مؤسسات الإنتاج و بروز الشركات متعددة الجنسيات في كل بلدان العالم تقريباً، وظهور مبادئ حرية التجارة الدولية والآثار الاجتماعية التي ترتبت على هذه التحولات من تفاقم مشكلات البطالة والفقر وغيرها من المآسي الاجتماعية دفعت حكومات كثيرة، ليس على تضيق فرص التعليم، بل

إلى تبني سياسات تعليمية تسعى إلى تهيئة فرص التعليم أمام كل المواطنين لتحقيق التقدم الاقتصادي والحضاري، ولمساعدة المواطنين على تجنب آثار الظروف الاقتصادية الصعبة.

(٢)

السياسات التعليمية في مصر

تؤكد كثير من الشواهد أن السياسات التي تحكم عمليات تطوير التعليم في مصر، خصوصاً خلال السنوات العشر الأخيرة تعبر عن جانب من جوانب الإصلاحات الهيكلية وعلى وجه الخصوص في مجال خصخصة مشروعات الإنتاج من أجل دعم وتعميق القطاع الخاص. ويمكن أن نرصد هنا على سبيل المثال لا الحصر السياسات المتعلقة بتشجيع القطاع الخاص المصري والأجنبي للاستثمار في التعليم، وتحريك أسعار الخدمات التعليمية ورفع الدعم التعليمي تدريجياً عنها، واللجوء للمعونات والقروض الأجنبية بشكل لم يسبق له مثيل في تاريخ التعليم المصري، والحد من أعداد المستفيدين من الخدمات التعليمية المجانية المتميزة في كافة مراحل التعليم نتيجة للخصخصة الجزئية للمدارس والجامعات (مدارس اللغات التجريبية، والتعليم الجامعي المفتوح، وأقسام التعليم باللغات الأجنبية في الجامعات)، واستخدام مبدأ "الفوز والاستبعاد" بصورة واسعة عن طريق زيادة حجم العمل المدرسي وإضافة صعوبات لأعباء امتحانات الشهادات الواقعة على كاهل الطلاب.

فالحقيقة أن معظم السياسات الراهنة لا تمثل سوى محاولة لتوفيق أوضاع التعليم مع الظروف الاقتصادية المتردية ومع صعود نجم القطاع الخاص وتألقه في سماء الاقتصاد المصري. بل أن هذه السياسات تقضي في الواقع على مزيد من التدهور في مواصفات العملية التعليمية وتمثل تراجعاً عن

مسئوليات وطنية أساسية تضر كثيراً بالمستقبل الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لمجتمعنا.

في ضوء هذه الحقيقة المرة، تفرض بعض الملاحظات حول سياسات تطوير التعليم في المجتمع المصري نفسها بقوة ويمكن أن نوجزها فيما يلي:

١- تنطلق السياسات التعليمية في مصر من النظر إلى عملية تحديد بدائل تطوير التعليم باعتبارها عملاً فوقياً تختص به الحكومة وحدها. لكن التعليم - كما هو معروف - قضية سياسية تتعلق بمستقبل الوطن بكل طبقاته وفئاته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ومن ثم فإن تقرير توجهاته ومسارات تطويره شأن لا يخص الحكومة فقط خصوصاً في ظل غياب برنامج محدد وواضح لتطوير التعليم لدى الحكومة، وفي إطار ما شهدته المرحلة الماضية من تخبط في صنع القرار التعليمي من جراء ارتجال السياسات العشوائية والاجتهاد بتجارب فاشلة وقرارات غير مدروسة وغياب المخطط القومي للتطوير. وقد ذكر "فيليب كومبز" منذ سنوات طويلة أن استراتيجية تنمية التعليم ليست شيئاً يوجد في فراغ ويمكن أن يشكل في غرفة خلفية في الوزارة بواسطة خبير وأخصائي وآلة حاسبة، فالتعليم يمس في الجذور والأعماق جميع قطاعات الشعب ويشكل حاضره ومستقبله، ومن ثم فلا مجال للانفراد بتقرير شئونه، لأن مستقبل التعليم يجب أن يتحدد في ضوء مشاركة كل القوى الشعبية. وما الذي يضمن للأمة استقرار السياسات التي توضع بشكل نسبي فلا تلقى نفس مصير سياسات وزراء سابقين؟. الضمان الوحيد لاستقرار أوضاع التعليم يتمثل في اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحقيق إجماع شعبي كامل حول سياسات تطوير التعليم في مصر. في عبارة أخرى مشاركة جميع الفئات والأحزاب السياسية في وصفها،

بعيداً عن الممارسات المعتادة الشائعة حالياً في هذا الشأن مثل المؤتمرات الزائفة الشكلية بموافقات زائفة شكلية أيضاً.

٢- لا يفرق المسئولون عن صياغة السياسات التعليمية بين موضوع تحديد السياسة العامة للدولة في مجال التعليم (فلسفة التعليم وغاياته ودوره في عملية التنمية، والتي يمكن أن يحددها رجال الدولة والوزراء)، وموضوع تطوير الجوانب الفنية من العملية التعليمية (مثل السلم التعليمي والمناهج والامتحانات، والتي يجب أن يحددها خبراء التعليم). فسياسات تطوير التعليم لها جانبان مهمان، يتمثل أولهما في إعادة النظر في فلسفة التعليم وغاياته ودور مؤسسات التعليم في تحقيق مسيرة النهضة الاجتماعية والوطنية ومواجهة التحديات والمشكلات المعاصرة على الصعيدين الوطني والعالمي، وهذه مهمة مفكري الأمة ورجال السياسة ومؤسسة الرئاسة والحكومة. والخط الرئيسي لهذا الجانب من جوانب وضع سياسات التطوير يسعى إلى الوصول إلى معادلة محسوبة بدقة لتحقيق التلاؤم بين ما يحدث في مجال السياسة والاقتصاد من تطورات، وما يتيقن أن يناظره من تغيير في مجال التعليم.

ويمثل هذا الجانب مرحلة وضع السياسة العامة للتعليم الوطني، أما الجانب الثاني فيعني بعملية ترجمة هذه الفلسفة وما تحدده من غايات إلى سياسات تعليمية محددة تشمل تطوير السلم التعليمي مثلاً، إن كان ثمة حاجة لذلك، وتغيير المناهج والامتحانات، وتحديد الإمكانيات اللازمة لتنفيذ هذه السياسات. وهذا عمل يقوم به المتخصصون والمختصون في مجالات التعليم والعلوم التربوية، وليس عملاً يقوم به الوزراء أو رجال الدولة. فالوزير بحكم موقعه رجل سياسة في مجال يلزمه مهارات تكنوقراطية معينة. وهو بهذا الوضع قادر على

المشاركة في طرح رؤية للغايات الوطنية والتنمية للتعليم. لكنه لا يمتلك الأدوات العلمية ولا الخبراتية الضرورية لتقويم السلم التعليمي أو تطوير نظام الامتحانات أو تحديد طبيعة ونوع الإمكانيات والأجهزة اللازمة للأنشطة التعليمية.

٣- لا تعتمد سياسات تطوير التعليم في مصر على قاعدة من البيانات العلمية الدقيقة التي توفرها لجنة من الخبراء تشكل خصيصاً لدراسة أحوال التعليم في مر. وليس من شك أن التعديلات المتوالية التي نشهدها بمعدلات متسارعة اليوم تنشأ نتيجة الشعور بحالة الاستياء التي تعم جميع أوساط المهتمين بمستقبل مصر، ولقد سجلت السنوات الأخيرة تزايداً كبيراً في أعداد الدراسات والمقالات التي تعبر عن حالة التبرم والرفض لمجريات العملية التعليمية بجميع أبعادها، بما أصبح يشبه حالة عدم رضا عامة عن أوضاع التعليم بجميع مراحله ومستوياته، تشمل جميع قطاعات الشعب المصري. ولكن، هل تكفي هذه الحالة من عدم الرضاء عن جوانب معينة من التعليم للاعتماد عليها في وضع سياسات تطوير ثانية ومستقرة؟ إن التطوير في معظم بلدان العالم المتقدم لا بد وأن يسبقه تقرير عن أوضاع التعليم، إيجابياته وسلبياته، وأوليات التطوير المطروحة، تقوم به لجنة من الخبراء والمتخصصين، مشكلة بقرار حكومي لدراسة أوضاع التعليم التفصيلية على مستوى قومي، وهذه خطوة لا بد وأن تسبق وضع أي استراتيجية أو سياسة لتطوير التعليم. فالدراسة القومية الميدانية توضح جوانب القوة والضعف في أداء الإدارة والمعلمين والطلاب والمناهج الدراسية وأساليب الامتحانات والأوضاع الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل إلى آخر ذلك من مفردات تعليمية. أما التطوير الانتقائي الذي يعتمد على

اختيار جوانب محددة على أساس انطباعي أو أيديولوجي بحث فهو لا يفيد في استقرار السياسة التعليمية من ناحية ولا في إحداث تغيرات جذرية مرغوب فيها من ناحية أخرى.

٤- التطوير لابد أن يكون له هدف والتعليم لابد أن توجهه منظومة من الأهداف الوطنية والاجتماعية والتنموية، فنقطة البدء في وضع استراتيجية تطوير التعليم وسياساته تكمن في تحديد الأهداف الوطنية لمنظومة التعليم على المستويات السياسية والاجتماعية والاقتصادية. ونحن نتحدث هنا عن غايات بعيدة لمؤسسات التعليم المصري على اختلاف مراحل ومستوياته، ولا نشير إلى مجرد أهداف جزئية للمواد التعليمية.

ويبدو أن النظام التعليمي في مصر يفتقر إلى مثل هذه الأهداف الوطنية الواضحة والمحددة، فهو يعمل فحسب لتحقيق أمرين - لا علاقة لهما بالأهداف الوطنية - هما النجاح في الامتحانات، ومنح الطلاب شهادات للتوظيف في مجالات معينة. أما عن تكوين شخصية المواطن المصري المثقف بما يتعين أن يتصف به من خصائص مثل الانتماء الوطني والتفكير العلمي، والنقدي والقدرة على إنتاج المعرفة والإبداع والإحاطة بمشكلات المجتمع وخططه التنموية، والمشاركة الديمقراطية، فهذه كلها رغم تكرارها في الخطاب السياسي التعليمي الرسمي، إلا أنها غائبة تماماً عن مدارسنا وجامعاتنا. ولذلك، فإن السؤال عن أهداف التعليم في إطار سياسات تطويره يصبح سؤالاً محورياً بدونه تنهار جميع جهود الإصلاح، وتتحول إلى ما يشبه الحرث في البحر.

٥- غياب فكرة الترابط المنظومي لمكونات العملية التعليمية عن عمليات وضع السياسات، ومن المعروف أن تطوير منظومة التعليم بصورة جادة وفعالة يضمن مشاركتها في نهضة المجتمع وتقدمه، يتحقق فقط حين يمتلك القائمون عليه رؤية كلية شاملة وسياسات تطويرية تضم جميع أبعاد المنظومة، وفي إطار إتباع الأسلوب العلمي في التخطيط لتطوير التعليم، إذ أن إعداد سياسات تطوير التعليم لابد وأن يمر عبر مراحل متتابعة ومستمرة تكفل الترابط المبني على أساس رؤية شاملة وأهداف عامة. فهناك أولاً تحديد الاحتياجات التطويرية والتي نستخلصها من الدراسة القومية لأوضاع التعليم الحالي، ويتبع ذلك تحديد الأهداف والسياسات العامة، ثم تنتقل بعد ذلك على مرحلة ترجمة هذه الأهداف العامة إلى سياسات محددة في المستويات المختلفة والبرامج الدراسية والامتحانات. ومن ثم، فإن تحديد السلم التعليمي - على سبيل المثال - يسبق وضع الخطط الدراسية وتخطيط المناهج، وكذلك يتم اختيار أساليب التقويم والامتحانات في ضوء الأهداف والمناهج، كما أن دراسة تطوير المقررات والمناهج والامتحانات ترتبط هي الأخرى بدراسة الإمكانيات والوسائل التي يجب توفيرها لتحقيق هذا التطوير.

ومهما يكن من شأن تلك الملاحظات أديناها حول عملية وضع مؤسسات التعليم في خدمة تحالف الفئات الاجتماعية المالكة للثروة والسلطة في سياق تشجيع ودعم خطة الحكومة في خصخصة الاقتصاد المصري بوجه عام. وليس هذا بالقطع ما تتطلع إليه جماهير المواطنين من الطلاب وأولياء الأمور والمفكرين وخبراء التعليم. حقاً.. ما أسها. رفع شعارات تتضمن أهدافاً تتعلق بمحاولة التخطيط لإعادة التوازن المفقود بين قوة العمل التي يتم إعدادها في

مؤسسات التعليم، والوظائف المعروضة في سوق العمل، وما أيسر وضع استراتيجيات وسياسات ترفع شعار الارتقاء بمستوى التعليم وتحسين نوعيته، في حين يتمثل هدفها الرئيسي في تضيق الفرص التعليمية المتاحة وفقاً لمتطلبات هذا السوق، وما أسهل الاستعانة بالصيغ والبرامج الجاهزة التي تطرحها مؤسسات التمويل الدولية في هذا الشأن.

إن ما نتطلع إليه جماهير المواطنين، ويحتاجه المجتمع المصري اليوم أشد الاحتياج هو استراتيجية وطنية لتطوير التعليم تتطوي على ثورة عارمة كذلك التي حدثت في مجال إصلاح مرافق البنية التحتية، وتكلفت عشرات بل مئات المليارات على مدى سنوات طويلة. هنا يحتاج إصلاح التعليم في مصر إلى خطة تمويلية خاصة إعادة بناء مرافقة وتزويده بالمعامل والمكتبات والورش وحجرات تعليمية حضارية، وتطوير إعداد المعلم وتحسين أوضاعه المهنية والاجتماعية وتتطلب استراتيجية التعليم التي نتطلع إليها توجيه اهتمام أكبر لقضية تعليم الفقراء بعدما داهمهم الآثار الجانبية الثقيلة لبرامج الإصلاح الاقتصادي وما أفرزته من تفاوت اجتماعي رهيب خصوصاً في مجال الخدمات العامة وفي مقدمتها التعليم.

على أن أخطر ما يتعلق بتطوير التعليم إدراك وظيفته في تكوين ثقافة وطنية قومية مشتركة واكتساب العادات والقيم، وبلورة الوعي والمبادئ الوطنية الأساسية، فالتعليم صمام الأمن والأمان في تحقيق الاستقرار السياسي، والمواطن المصري الواعي المشارك، مهما يكن موقعه، في مسيرة الأمة ونهضتها، يتعين أن يكون الهدف لأي نظام سياسي يتطلب بشدة تحقيق التوازن الاجتماعي والاستقرار السياسي. وتظهر هنا بوضوح أهمية سيادة الدولة على جميع مرافق التعليم بما يتضمنه ذلك من ضرورة توفير التمويل لإدارته وتطويره.

والإستراتيجية التي تتضمن مثل هذه المبادئ والسياسات ليست عملاً سهلاً يمكن إنجازه في أسابيع معدودة، إنما تتطلب جهوداً مضنية، وعملاً سياسياً واسعاً تشارك فيه جميع القوى الاجتماعية، وتنظيماً مخططاً، كما تستلزم إجراءات عملية كفيلة بتحقيق النجاح والاستقرار للسياسة التعليمية، فضلاً عن وقت كافٍ للدراسة والتحليل وطرح الرؤى وبالبدائل المتباينة.

(٣)

المجتمع المدني.. والسياسات التعليمية

هل يمكن للمجتمع المدني أن يعمل على إصلاح ما أفسدته السياسات التعليمية المتعاقبة على مدى أكثر من خمسين عاماً؟ وهل بإمكانه تعبئة المواطنين في اتجاه تعليم ينصب على تحرير الإنسان من أغلال الجهل والتبعية وقيودهما؟

أعتقد أن ثمة مهمتان رئيسيتان في مجال التعليم تقع على عاتق المجتمع المدني والجمعيات الأهلية المهمومة بقضايا التعليم.

المهمة الأولى، تتلخص في توعية الجماهير وتعبئتها لدراسة وفهم وتحليل السياسات التعليمية ونقدها من منظور المصلحة الشعبية العامة والعمل بقوة للضغط الشعبي من أجل اتجاه المدارس بأنواعها ودرجاتها المختلفة إلى تعليم جميع المواطنين تعليماً محترماً راقياً يساعد البشر على إنماء أنفسهم، أي الارتقاء بمستوى حريتهم الإنسانية والعقلية والاجتماعية، وحث الجماهير على إدراك حقوقهما الطبيعية فسي السيطرة المطلقة على حياتهم الخاصة وعلى طرائق تفكيرهم. وبعد هذا الدور للجمعيات الأهلية دور رئيساً للمشاركة الفعلية في فهم السياسات والتأثير على عمليات تخطيطها ومسارها بل ومتابعة تنفيذها داخل المدارس وفي مؤسسات التعليم.

أما المهمة الرئيسية الثانية للمجتمع المدني فنستقيها من روايات التاريخ المصري الذي يحكي لنا عن روائع تربوية أبدع المجتمع المدني في التخطيط لها وتصميمها. ولم تكن الجامعة الأهلية التي تأسست في بداية القرن العشرين الأولى أو آخر إنجازات المجتمع المدني المصري العظيمة. فالتاريخ يقدم لنا فصلاً خالداً لتجارب المجتمع المدني في محو الأمية وتعليم الكبار وتعليم المرأة وتحسين مستويات التعليم وتأسيس المدرسة والجامعة.

ولعل "مدارس الشعب" التي تأسست مع بداية القرن العشرين، مثلت نموذجاً فريداً للنشاط التربوي للمجتمع المدني المصري في هذه الآونة. فلقد أنشأ الحزب الوطني أول مدرسة من تلك المدارس ببولاق، وبدأت الدراسة بها في نوفمبر ١٩٠١، والتحق بها عند تأسيسها ٦٠٠ عامل، وألقى أحمد الطفي السيد أول درس بها وكان موضوعه "الشئون الاجتماعية". كان برنامج المدارس تتناول تعليم القراءة والكتابة، ودروس الدين، وقانون الصحة والاحتياجات الصحية، والعناية بتربية الأطفال، والقوانين الخاصة بالمعاملات اليدوية، والشئون الاجتماعية، ودروس الأشياء، والحساب، وتاريخ مصر، ولتاريخ الإسلام، وجغرافية مصر، والأخلاق والآداب. وبلغ عدد المدارس التي أنشأها الحزب الوطني عام ١٩٠٩ لتعليم العمال مجاناً أربع مدارس في أقسام الخليفة وبولاق وشبرا والعباسية، وتطوع شباب وأعضاء الحزب الوطني لإلقاء الدروس على العمال.

وسرعان ما انتشرت هذه المدارس في عواصم القطر، وساهم نادي المدارس العليا في تلك الحركة فألف لجنة نشر مدارس الشعب، وتولى أعضاؤها التدريس فيها. وحث محمد فريد أعضاء الحزب على الاهتمام بهذه المدارس لأنها من أكثر الوسائل فائدة وأنجحها لتهديب العامل وتنويره.

ألا تقدم لنا هذه الخبرة التاريخية العظيمة نموذجاً عملياً مفيداً يمكن أن نتعلم منه ونحتذي به في ظروف العصر والكآبة والظلم الاجتماعي والتربوي التي تحاصر جماهير المواطنين في كل مكان؟

المصادر :

- ١- رؤوف عباس : الحركة العمالية في مصر ١٨٩٩-١٩٥٢، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٨.
- ٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: "مدرسة المستقبل"، المجلة العربية للتربية، المجلد العشرون، العدد الثاني، ديسمبر ٢٠٠٠، ص ٨- ص ١٢٢.
- ٣- أماني قنديل: سياسات التعليم في وادي النيل والصومال وجيبوتي، منتدى الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٩.
- ٤- ف. كومبز: أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة: أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧١.
- ٥- جاك ديلور وآخرين: التعلم: ذلك الكنز المكنون، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٥.
- ٦- جاك ديلور: "التعلم من أجل المستقبل"، رسالة اليونسكو، إبريل ١٩٩٦، ص ١- ص ١١.

مداخلات ومحاورات بعد المحور الثالث "سياسات تعليمية بديلة"

أ. مجدي مهني :

أذكر مثال صغير يعطي بصيص من الأمل. في مدرسة من المدارس كان الفصل مكتظاً فتم تقسيم الفصل، نصف الفصل ذهب إلى المكتبة والنصف الثاني بقي في الفصل يعمل أنشطة تربوية بمعنى إن الناحية التعليمية تم تحويلها لنشاط. هذا اليوم وصل ضيوف هامة ليزورا المدرسة. عند دخولهم الفصل لم يشعر الأولاد بهم ولا حدث قيام ولا جلوس.. كان هناك استغراب وتساؤل: ما هذا الشيء المهم الذي شغل الأولاد عن الضيوف؟ كان كل ولد أمامه كرتونة ورأسه بداخلها تقريباً ومن باب الفضول دخلت مع الأطفال في موضوع الكرتون واكتشفت في لحظة إن كل الأفراد دخلوا أيضاً في التجربة.

كل كرتونة كان فيها قصة، لأن الأولاد كانوا يحاولون يعملوا حديقة حيوان بداخلها. فأسأل الولد ما هذا؟؟ يقول لي: "بيت الأسد والزرافة" وكل واحد من الضيوف بدأ يسمع قصة الكرتونة. في هذه الزيارة تعلمت شيئاً هاماً: الفصل في هذه الحالة لم يكن سجنًا لأن الولد كان يعيش في عالم صنع خياله وكان يستمتع وطاقته كانت مستنفرة بهذا الخيال المترجم لعمل يعبر به عن نفسه. وفي هذه اللحظة أنكسر الحاجز الوهمي والطبقي بين التلميذ وبين الضيف وليس فقط بينه والمعلم، لأن المعلم كان نفسه تأيه بين الكراتين ويحاول "يلملم" مع التلاميذ بعض المعرفة. حقق التعليم هنا نوعاً من عملية الاستغراق والاستمتاع.

كل النظريات الجميلة التي تُعطي بشكل متجهم يقاومها الناس وتهرب منها هذا كله مرتبط بالطرح المبني على الحوار. بمعنى أن الحوار فيه رقة

وفيه انفعال وتفاعل. وهذا يجعلني أفكر إلى أي مدى ممكن نستثمر تجربة بأولو
فبريري مع الأميين. إن هذا يدخل في إطار تربية الشباب. هل يمكن أن نستثمر
حالة الاستغراق مع فئة الشباب وتفجر طاقتهم بشكل مختلف؟ أنا أعرف إن
تجربة "محو الأمية" بجمعية كاريتاس" أسهمت في تخريج مدرسين من صفوف
الأميات الدراسات. كيف يمكن أن تُعزز هذه التجربة؟ إن رموز ثقافية تخرج
من جموع الأميين تستطيع فعلاً أن توصل رسالة أكثر بعداً من مجرد معلم في
فصل. إلى أي مدى يمكن لهذا التجمع في هذه الندوة أن يكون أداة وصل بين
التجارب الحادثة والمتنوعة والفنية والرأي العام؟ هذه هي القضية الحقيقية،
طريقة التوصيل والتأثير.

د. فتحي أبو العينين :

في محاور السياسات التعليمية البديلة، يكون السؤال المائل في ذهن
المستمع، والذي يظل يبحث عن إجابة، هو: من ينهض بتطوير أو تغيير
السياسات التعليمية؟ من الذي يقدم البديل للنظام التعليمي الراهن؟ من الواضح
أن المؤهل والمرشح للقيام بهذه المهمة هو المجتمع المدني.
لكن هناك سؤال هام: إننا جميعاً نمارس هنا نقداً نوجهه للسياسة
التعليمية، ونقول أن المدارس والمعلمين والمديرين هم جزء رئيسي من مشكلة
التعليم، لكن معظم الحاضرين هنا هم أساتذة في كليات التربية التي تُخرج هؤلاء
المعلمين والذين نوجه النقد إلى مستواهم وأسلوبهم في العمل، فهل المسألة فقط
هي أن ننقد، ثم نخرج نواجه الواقع ونستمر في تخريج دفعات جديدة، ثم نعود
فننقد من جديد، ونظل ندور في هذه الحلقة؟ أنا أعلم أنه ليس هناك قولاً فاصلاً
حاسماً ونهائياً في هذا الموضوع. ولهذا فالذهن يتجه مباشرة إلى الممارسة
والتجربة. وقد استمعنا إلى نشاط جمعية "كاريتاس" بمصر في مجال محو

الأمية، وهي تجربة مهمة، لكن هل يمكن أن تكون هناك تجارب مماثلة في المستويات التعليمية الأخرى: الأساسية والثانوية والجامعية؟

نقطة ثانية : إن نظرة إلى تاريخ العلاقة بين العمل الأهلي والسلطة يشير إلى مشكلات خطيرة. فالمبادرات الأهلية كانت دائماً تتعرض للمراقبة والحصار وتستخدم القوانين واللوائح لتقييد حريتها في العمل، وتظل متابعة من قبل الجهات الأمنية. فضلاً عن أنني كباحث اجتماعي، دار في ذهني سؤال عن الطبقة الوسطى المصرية كقوة اجتماعية كان لها دوراً في مبادرات مهمة في مجال التعليم بدءاً من الجامعة الأهلية علم ١٩٠٨ حتى بعض المشروعات الحديثة. لكن هناك تساؤلات كثيرة عن حال هذه الطبقة الآن، وهل صارت بخصائصها الراهنة قادرة على الإسهام في طرح حلول بديلة للسياسات التعليمية؟ أتمنى لو كانت هذه المسألة موضوعاً للمناقشة أو التأمل من جانب المحللين.

د. أحمد عبد الله :

إن غياب الأهداف عن العملية التعليمية يعكس مستوى معين من التخلف الحضاري والاجتماعي. إن هدف التلميذ أن يذهب المدرسة يلعب ولما يكبر يشتغل بوظيفة من خلال التعليم. هدف أهل التلميذ إن يأخذ شهادة. وهدف الدولة أو ناظر المدرسة أو وزير التعليم أياً كان أن يخرجوا مواطنين يشتغلوا "موظفين" في "دولة موظفين". لكن الأهداف العينية والعملية معروفة لكل الأطراف مهمة، المدرس في النهاية يريد أخذ مرتبه آخر الشهر لا مجال للإبداع ومتعة التعليم.. الخ... نفس الشيء بالنسبة للدولة، نحن نتكلم عن أمة فاقدة الحلم والرغبة في الانطلاق للمستقبل والخيال والرومانسية. قضية محو الأمية أفضل دليل على ذلك منذ عام ١٩٠٩ حتى سنة ٢٠٠١ أي مضي ٩٢ سنة على قرار محو الأمية، أي أمة مهما كان درجة تخلفها لو أخذت قرار

حقيقي بمحو الأمية كانت محتته. لكن القرار الحقيقي إنها ما "تتمحيش" المطلوب
أمة "تصف/ نصف" نصفها متعلم ونصفها غير متعلم لأنها "دولة موظفين".
المطلوب إن مواطنيها يكونوا "جنود" لدى الجيش الحاكم الذي يحكم. إن الجنود
في المؤسسة العسكرية طيبعيين ويأخذوا الأوامر وينفذوها بوعي أو لا وعي
هناك رغبة في أن تكون الأمة المصرية ٥٠% منها متعلم والباقي أمي لكي
تبقى دولة الموظفين. إذا أردت أن تحولها لدولة "المواطنين" التي فيها المواطن
يكلمك عن حقوق المواطن وحقوق الإنسان والمساواة والكرامة واختيار الحاكم،
"دخلنا في كلام غير مطلوب". المؤسسة التعليمية تعكس هذا كله. عند التحدث
عن مسألة المنظومة والنظام التعليمي أتذكر أيام الاحتفاء بالعالم د. "زويل" منذ
عام ونصف وأقيمت "زفة عرقية" تثبت إنه تفوق بسبب "الدم المصري" الذي
يجري في عروقه. في حين إن مصريته لا علاقة لها بجائزة نوبل نهائياً لو
كان بقي في مصر سنة أخرى قبل أن يهاجر لما أخذ جائزة نوبل!! لأن مستوى
ذكاءه كان سيئدنى. لقد أخذ الجائزة لأنه عمل في نظام System حضاري
متقدم سُمي استعماري لأنه System أمريكي ولكنه قادر على تخريج مثل
هؤلاء العلماء. مشكلتنا هنا في مصر النظام System والفكر والحلم والوجدان
والرغبة والإدارة. لابد أن ندرك حجم التحدي المطروح علينا إذا أردنا أن
نتصدى ونقاوم. معركتنا لا تتلخص في "دولة الموظفين" ولا في القوى الدينية
التي بستوعدنا بالفردوس المفقود فقط لكن أوسع من ذلك لأنها قضية منظومة
ونظام فكري System.

د. محمد أبو الإسعاد :

عندما نريد تحديد وتشخيص تجربة محو الأمية وكيف فشلت منذ عام
١٩٠٩ (بل من أيام حملة الكتائب التي أثارها كرومر ١٩٠٤) ومشروع علي
مبارك. فالمسألة قديمة ومع هذا فشلت. هذا يعكس الواقع المصري واقع، الدولة

البيروقراطية المشكلة من حوالي ٦ مليون حسب الإحصاء. هذا الواقع الموجود عندنا يحدد الهوية التي نتجه إليها. إذاً دور العمل الأهلي متجه لهذه الطبقات التي لا موقع لها في سياسة الدولة. ومن هنا تأتي السياسات كلها مزيفة لأننا نتكلم عليها من منظور قيم إنسانية غير واردة عندهم: "حا يتعلم وعندما يتعلم بيتدي يطنطط علينا، لا خليه كده بجهله". الشرائح الدنيا من هذا المجتمع لا وجود لها في تخطيط رجال السياسة. عندما يحدث ضغط من بعض عناصر الطبقة الوسطى، يقولوا الفلاحين والعمال والطبقات الكادحة وحق التعليم وحقوق الإنسان. عندئذ يُعمل لهم أشياء مزيفة هذا ما حدث في هيئة محو الأمية. بعض العسكريين سيطروا عليها وذلك لكي عندما تأتي منحة من إنجلترا خمسة وعشرين مليون يتقاسموها. لا يعنيه القضية هو يعنيه يلفقها ويأخذها من يد هذا لأيد هذا. لكن قضية أن يمحو أمية مواطن أو أنه يربيه تربية حضارية، هذا غير وارد على الإطلاق ولكنه وارد عند المجتمع الأهلي.

ضروري ربط الجزر المنفصلة التي تعمل من أجل هذه الطبقات. ينبغي أن نستمر في انتقادنا والوسيلة أن نبحث عن أداة إعلامية توصل هذه الانتقادات للمؤسسات التعليمية فنستطيع عمل ضغط من المفكرين والتربويين الذين هم في حالة دائمة من الانتقاد للسياسة التعليمية لكي نحصل على قدر من التغيير. لابد أن يحدث قدر من التغيير. على سبيل المثال المدارس الحكومية تنتهك حقوق الإنسان. معظم المدارس اليوم تغلق أبوابها "بالجنازير" وتمنع المدرسين من الخروج حتى للضرورات الإنسانية تحت دعاوي الخوف والرعب من لجان المتابعة التي يرسلها الوزير من حين لآخر. كل صباح المدرسة متوقعة إن هناك لجنة ستأتي من الوزارة وقد تتعرض للعقاب. هنا المدرس محتاج أن يعرف حقوقه الإنسانية والمدنية وليس من حق أحد أن يقفل عليه باب وإن هذا غير قانوني. هناك مهمتين أساسيتين: أن نتوجه بالنسبة للعمل التعليمي

إلى الشرائح المستبعدة في المجتمع والخدمة نقدمها لهذه الطبقات. لن ندخل في مسألة مدارس خاصة ولا المصروفات ويجب إن ساهم النقد تزداد وتتوسع وتجد قنوات اتصال ويبقى فيه تكتل ولا تبقى المسألة جهود فردية. نريد أن تعمل النخب التربوية قنوات اتصال بينهم.

د. إلهام عبد الحميد :

الحوار مبني على أسس ولا بد له من مقومات: التواضع، الثقة بالنفس، الديمقراطية، قبول الآخر، التسامح الفكري، التعامل بشيء من الديمقراطية... كل هذه أسس إن لم تتوفر لن يتحقق حوار جيد بالفعل. إن التعليم الحوارى نجح في مصر في برنامج "تعلم تحرر" وبرنامج "محو الأمية" ولكن لم يدخل النظام الحوارى في المدارس النظامية لأن التربية بطريقة الحوار داخل المدرسة أو الجامعة تصير حالة شاذة في المكان التعليم الحوارى لم ينجح وصعب أن ينجح لأن المقومات التي نتكلم عنها يجب أن تتوفر في المدارس وفي تدريب المعلم أو المنسق. وهذا يتم داخل "كاريتاس" وبرنامج تعلم تحرر لأن المدرس يُعامل بإنسانية ومُدرَّب على أسس الحوار. النقطة الثانية قيل من أجل إحداث نوع من الديمقراطية يجب العمل على تغيير البرنامج التعليمي وتحقيق المفهوم الحوارى. أنا أرى العكس، أنه لن يتحقق البرنامج التعليمي القائم على الحوار ما لم تتحقق مساحة من الديمقراطية. إن فكرة الحوار تحتاج لمناخ مختلف عن المناخ الذي نعيشه...

د. عاصم الدسوقي :

إن المشكلة الحقيقية التي تواجه الباحث عن "السياسات التعليمية البديلة" تتمثل في البحث عن نموذج ناجح في مجتمع ما يسعى إلى تكراره في مصر

بدلاً من دراسة واقع المجتمع المحلي واستخلاص وسائل وأدوات النموذج المناسب.

إن المثقف المصري، منذ الاتصال بالغرب ابتداء من رفاعة الطهطاوي (القرن ١٩) والإطلال على منجزات الغرب الأوروبي وانجذابه إلى ما رآه ويراه من أشكال من التقدم والمؤسسات الحديثة، لم يدرك أن هذا التقدم نتيجة لمجموعة أسباب تضرب في أعماق التاريخ الأوروبي على مدى ثلاثة قرون. وعلى هذا اقتصر جهد المثقف المصري على نقل النموذج الذي رآه دون توافر الشروط الاجتماعية والبيئية.. الخ... ومن هنا تعثر التطور وتعذر التغيير.

والعجيب أن النموذج الذي يأخذه المثقف المصري من الغير يظل أثيراً لديه متمسكاً به وكأنه جزء من التقاليد رغم إن صاحب النموذج الأصلي تجاوزه إلى نموذج آخر. قد يسعى إليه البعض مرة أخرى وكأنه كتب علينا العدو والجري للخفاق به دون أن نبتكر نموذجنا المحلي الموضوعي.

وهكذا لاحظت أنه في تجربة "كاريتاس" في محو الأمية الذي أخذت عن التجربة لنموذج باولو فيريري في البرازيل، وكذلك تم استعراض النماذج الأمريكية والماليزية والأسبانية والدعوة إلى اخذ النموذج الأسباني لإمكانية تطبيقه في مصر.

وسؤالي المحير: هل النموذج الأسباني أو الماليزي عند إعدادهم استعاروا نماذج سابقة وعملوا على تطويرها بما يتلاءم مع الظروف القائمة؟! ذلك إن الاستزراع Transplantation دون توفير الشروط اللازمة للاستتبات ضرب من الوهم.

ولابد أن نعلم أن العلم يُعرّف بالمنهج وليس بالنتيجة وهذا يدعونا إلى البحث عن طريق خاص بالمجتمع حتى يأتي النموذج واقعياً يقبّل التطبيق والاستمرار.

د. أحمد يوسف سعد :

لو أردنا سياسة تعليمية ناتجة من مؤسسات مجتمع مدني المفروض أن تبقى خارج النموذج الحكومي. المقاومة هنا تكون ضد هيمنة وزارة التعليم على نظام تعليم واحد هدفه قبولية كل المواطنين في قالب واحد. بدلاً من مسألة التوحيد القياسي والشهادة المختومة بالنسر يمكن أن نتصور أن هناك شهادات من مراكز أخرى ومعتمدة. وكذلك المناهج فالوزارة لا زالت تضع المناهج وثبت فشلها فهي رد فعل لاحتكار دولة لها رؤية معينة لصياغتها بطريقة معينة. السؤال هو كيف نقضي على هذا الاحتكار؟ الوزارة تفتح المجال للعمل المدني في مجال التعاون أو في مجال البنية الأساسية مثل "دهان الحوائط"... الخ... ولكن لا تقبل أن تقرب من المناهج في التعليم في تجربة سابقة لقد اقترحنا مناهج بديلة وموضوعات تدرس في المناهج القائمة وقامت القيامة على هذه المبادرة، صحافة وإعلاماً وقدم المدرسين الذين اشتركوا للتحقيق. هذا الحصار وهذا الاحتكار للعقل يجب أن يقاوم هذه هي المهمة الأساسية لمؤسسات المجتمع المدني في المرحلة القادمة.

د. عزيز حنا داوود :

بالنسبة للطريقة الحوارية لا تعتبر منهج ولكنها طريقة، بمعنى أن باولو فيريري كان له موقف معين وكان يرى إن العملية التعليمية عبارة عن مرسل ومستقبل. المستقبل سلبي في كل الخطوات وحدد ضرورة وجود نوع من التبادل، وهناك طرق كثيرة جداً : هناك طرق الاكتشاف وطرق التعلم الذاتي والكشف وسؤال الناس والذهاب إلى المكتبة هذه وسائل للحصول على المعلومة بطريقة بعيدة عن القهر الذي كان موجوداً أيام باولو فيريري. إن إي تطوير في التعليم أو حتى في الاقتصاد أو السياسة يتم عن طريق تأمل الرؤى الخارجية ولكن لا نأخذ نماذج نقلها. ودائماً التحرك لا يبدأ من الماضي وتطويره لأن

عندما أطور الماضي سأظل مكبل اليدين. لكن الانطلاقة الأسهل أن أشاهد المستقبل ماذا فيه بمعنى إن أرى كل الدول المتقدمة كيف قفزت في مجال التعليم وأحاول أن أستفيد منه. كيف أقفز القفزة هذه. هذا هو التكنيك، هنا فكرة ابتكاريه مهمة. لن أقلد نموذج قائم ولكن أضع عيني على المستقبل وكيف هو بعيد وبعد ذلك أخطط لنموذج قائم في ضوء ظروفي وثقافتي.

أ. فريد زهران :

خمس ملاحظات : أولاً هناك سياسة تعليمية بالطبع وطالما إن هناك سياسة تعليمية تُمارس إذا يوجد وراءها تصورات نظرية. كون التصورات النظرية هذه مكتوبة بنفاق أو بطريقة مغرضة ولكنها تصورات نظرية وأي محلل أو أي باحث عليه أن يعرف ما هي التصورات حتى لو كانت مكتوبة على نحو غير متبلور. وهذه الفكرة الثانية: إن السياسة التعليمية "سياسة ظرفية"، هذا التعبير ذكر أرى إن السياسة بالتعبير "البلدي" تتعامل مع المشكلات بالجزء وهي مرتبطة بما يعرف بنهاية الأيدلوجيا والتاريخ... الخ... بمعنى أنه لا توجد تصورات كبيرة كل ما هنالك "إننا نعيش الحياة المملة هذه وبعد ذلك تظهر مشكلات صغيرة فنعالجها بحلول صغيرة" وبالتالي لا توجد كتب تنظيرية عميقة هذا ليس صدفة وليست مسألة خاصة بمصر، هذا توجه عالمي... الفكرة الثالثة: لا أتصور سياسة تعليمية بديلة بدون تصور بديل للأزمة المجتمعية كلها. ليست أزمة المجتمع المصري فقط، هذه أزمة عالمية بمعنى إن هناك أزمة بمعنى سياسي واقتصادي وفكري. الأزمة هذه مرتبطة بانهييار اليسار لأن انهياره لم ينهي الحلم اليساري فقط ولكنه أنهى كل حلم: الليبرالية ضعفت والقومية ضعفت وأصابها ما أصاب اليسار في مقتل واتضح أن المطروح هو مشكلات جزئية وحلول جزئية. هذا الذي ندور في دوامته للأسف وأنا متصور إن الخروج من هذا هو العودة للأحلام الكبرى، أيأ كان

الحلم الكبير ومن هنا - للأسف - يريق الفكرة الفاشية وسر قوة الحركة الإسلامية وجاذبيتها لأنها تصر على الحلم المفقود ويجب أن يُقترح بديل في إطاره قد تأتي السياسة التعليمية البديلة وقد تأتي السياسة الصحية البديلة والسياسة الاقتصادية البديلة... الفكرة الرابعة ليس معنى هذا إن هناك مشاكل جزئية وحلول جزئية. ولكن من خلال المنظور الشامل يجب أن يكون عندنا رؤية بديلة وفي إطار الرؤية البديلة توجد حلول للمشكلات الجزئية بدون الرؤية البديلة الشاملة لا أتصور وجود حل جزئي. الفكرة الخامسة إن كل نقد جزئي لا يبدأ من تصور شامل هو نقد قاصر ومعيب وغير قادر على إحداث أي تغيير يذكر. رغم الجهد الكبير الذي تقوم به اللجنة المصرية لمكافحة الأمية من ١٩٧٥ والتغيير الذي كان ممكناً منذ ٢٦ عاماً بالرغم من ذلك فله تأثير محدود. ليس معنى هذا أن فكرتها خطأ أو طريقته خطأ ولكنها فكرة صحيحة في حدودها وليست مرتبطة بمجتمعها ومن ثم لم تقدر أن تحل المشكلة في ٢٦ عاماً وأظن إن بالطريقة الشمولية هذه وبالمنظور الشامل كانوا يستطيعوا أن يحلوا المشكلة في ٦ سنوات لو كان هذا جزءاً من حركة اجتماعية شاملة وتصور بديل شامل.

أ. صلاح سبيع :

دور الطبقة الوسطى في خطر وأنا أعتقد إنها في ضياع وهي أما تتشدد للفقر أكثر إما تلهث لكي تلحق بالرأسمالية وبالتالي ليست مهتمة بالعمل الاجتماعي مثلما كانت في الماضي. وهذه كارثة كبيرة. إن التعليم الحوارى ليس في المطلق نجاح ولكن هذه التجربة استطعنا أن نحققها في مكان ما وهذا ممكن وفي أماكن فقيرة وغريبة ومختلفة وهذا يثبت إن هذه التجربة وهذا الأسلوب قابل للتطبيق وليس محصور على البرازيل ولكن في مصر أيضاً. التعليم الحوارى ليس حوار فقط لكن كنت أقصد تسمية هذا الأسلوب في التعليم

لكن هو أكثر من حوار. الحوار له شروطه. نحن واعيين أكثر بأن الحوار له مستلزمات في الشخص الذي يقوم بعملية الحوار خاصة فكرة الندية. وفي نفس الوقت له تسلسل معين لكي يأتي بثمار، ليس من الممكن أن أبدأ بحوار بدون توفر بعض العناصر التي هي أساسية لإقامة الحوار وتحقيق هدفه وإلا تحول لمجرد "دردشة" ولذلك تحدثت عن المنهج. هذا هو الذي بنيناه هو "منهج حوار" يساعد الناس على التحليل والنظر لقضاياهم بشكل جديد. إن هذا هو الذي يبني عنده الوعي. إن هذه التجربة لو طبقت في مصر كبرنامج تعليمي كما طُبق في البرازيل لرفضته. أنا لا أستطيع أن أخذ الموضوعات ولا الكلمات التي طرحها باولو فيريري في البرازيل. فكرة أن تبني برنامجاً انطلاقاً من احتياجات الناس هذه ليست نظرية ولا منهج ولكن ثورة في التعليم. إنك تعيد النظر في منهج انطلاقاً من القاعدة للقيمة، أخطر بكثير من مجرد إننا نقول كتاب جديد كتبناه في التعليم... وفضلاً عن ذلك أنا ضد الانغلاق. إذا كنا فشلنا لماذا لا نكتشف إمكانيات جديدة بوعي ونحاول أن نستوعبه. حتى لو كان فكر بعد فيريري أنا أصبحت متبني أسلوبه وهذا الأسلوب ينمو معي. مثل ما باولو فيريري كتب كتاباً يراجع فيه بعض الأشياء، عليّ أنا أيضاً كلمة أقولها بعد ١٠ سنوات أو ١٥ سنة منذ بدأنا في مصر. ممكن نراجعه ثانية ولكن بعد انطلاقة من تجربة. وأنا لا أقبل أن أغير من نظام لنظام لمجرد إن هناك شيء جديد ظهر.

د. عبد الفتاح تركي :

هناك مفكر مشهور قال لو أردت أن تحب الاشتراكية فإذهب إلى فرنسا وإذا أردت أن تكسرها فإذهب إلى الاتحاد السوفيتي وقالها في "عز صولجان" الاتحاد السوفيتي بمعنى إن الفكر الذي أنا أقدمه عن إيمان راسخ يؤثر ويتأثر. فيما يتعلق "بقسمات الإنسان" الذي نريده يجب إن نستقرأ التحولات النوعية في العالم والتحولات المطلوب إحداثها في الإنسان المصري لكي يقدر

أن يجابه القهر والفقر والتخلف والتعامل مع الصهيونية. نحن لا نخترع من فراغ ولكننا نحاول أن نقدم صورة لهذا الإنسان ونحاول خلق صورة متكاملة. "الخصائص الجسيمة" التي نريدها تنظر للإنسان في صورة تحترم كل جوانب شخصيته. أعتقد إن "السيكوسوماتيك" والعلاقة بين الجسم والنفس علاقة وثيقة. التربية عليها واجب وهدف مهم جداً وهو ترقية البدن وإرادة الإنسان الذي يمارس كيانه العضوي بيولوجياً. إننا نفسد هذا الكيان البيولوجي بالتربية الجاهلة التي تحبس الطلبة في الفصول طوال اليوم. عندما نتكلم عن هذا البدن لا نحافظ فقط على الكيان العضوي الموروث ولكن نرقيه. إن هناك ضرورات تفترض اليوم أن نأخذ في حساباتنا التربوية احترام البدن. عندما نتكلم عن شخصية متكاملة لابد أن أتجه لصناعة هذه الشخصية المتكاملة بمعنى جسد وعقل وإبداع.

د. أحمد عبد الله

الحكومة المصرية لا تبني أي رؤية أو أي فلسفة أو أي فكر في سياستها في الإصلاح الاقتصادي أو في المجال التعليمي. فهي تأخذ نماذج جاهزة من البنك الدولي بدون أي رؤية ولا فكر خاص بها ولذلك الإصلاح الاقتصادي متعثر وفي أزمة. لكن المشكلة الأخطر إن المجتمع المدني بكل فصائله ليست له رؤية، لا اجتماعية ولا تعليمية كذلك الإسلاميين ليست لديهم رؤية اجتماعية واضحة. والمشكلة الأخطر هي نقص الإبداع عند المثقفين، سواء مثقفي الحكومة أو مثقفي المعارضة. نحن في أزمة حقيقية وعميقة وخطيرة... المجتمع المدني ليست عنده بديل ولا الحكومة عندها فكر ولا نستطيع أن تكون إبداع عند الطلبة لكن هناك خط فكري آخر يُظهر بعض التفاؤل مثل تجارب كاريتاس وفكر باولو فيريري فهو فكر إبداعي من خلال الحوار وتنمية وعي الإنسان.

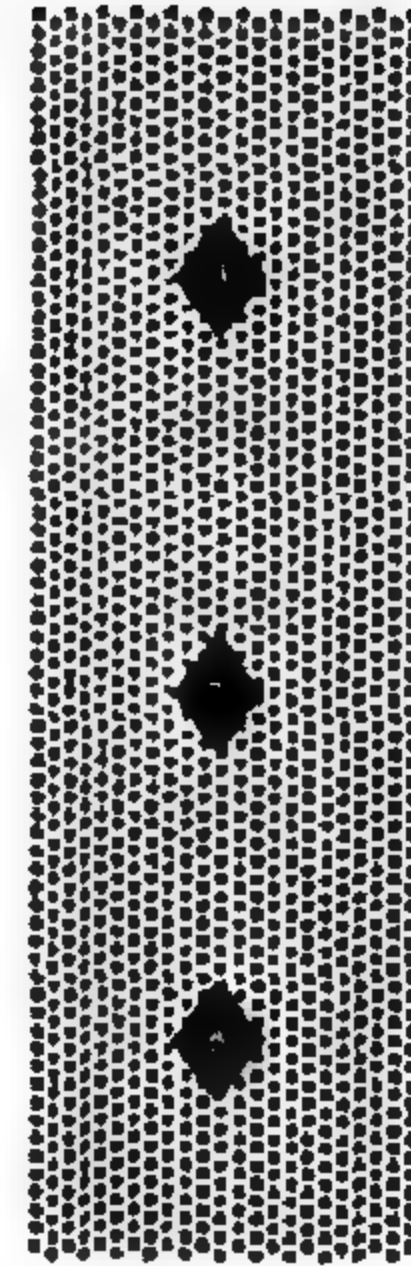
المحور الرابع

دور المجتمع المدني في تطوير السياسة التعليمية

أ.و. محمود أبو زير

أ. فريد زهران

أ.و. أحمد عبد الله



دور المجتمع المدني في تفعيل السياسة التعليمية

د. محمود أبو زيد إبراهيم

يعد عالم اليوم "قرية كونية" تواجه عددا من القضايا الرئيسية وهي التنمية وحقوق الإنسان ونزع السلاح والسلام، حيث أصبحت الحياة الاقتصادية في كل دولة تتأثر بالمؤسسات الدولية بما فيها الشركات متعددة الجنسية. وفي مواجهة هذه المؤثرات والضغوط فإن مؤسسات شباب اليوم حقوقاً اقتصادية واجتماعية وثقافية مثل الحق في العمل والتعليم والصحة والهوية الثقافية، وهي كلها من متطلبات التنمية بمفهومها الشامل التي تواجه اليوم وفي المستقبل تأثير القضايا الاقتصادية الدولية على التنمية المحلية بما فتحت من آفاق جديدة للتجارة الدولية وإلغاء الحماية الاقتصادية وتحديد أسعار المواد الخام بحيث أصبح الاهتمام يدور حول التحول الدولي والتصنيع والعلم والتكنولوجيا والطاقة والنقل والأغذية والزراعة والموارد البشرية ومواجهة الكوارث بالإضافة إلى مشكلة البطالة المتفاقمة بين الشباب في المناطق الريفية والحضر إلى جانب مشكلة عمالة الأطفال المنتشرة فبينما نرى الكبار لا يستطيعون الحصول على عمل يتم استغلال الأطفال مقابل أجور زهيدة.

ولذلك فإن الدول الصناعية أصبحت أكثر تحكماً ووصاية وحماية من خلال العوائق التجارية أمام المنتجات الزراعية والصناعية في الدول النامية، من خلال الانهيار في أسعار المنتجات بالإضافة إلى الضغوط المتزايدة من خلال مشكلة الديون، وزيادة معدلات الفائدة.

ولذلك فإن التنمية الشاملة تتطلب رؤية مستقبلية ذات اتجاهين: فالإقتصاد يجب أن يشبع الاحتياجات الاجتماعية الأساسية، ومن ناحية أخرى يجب تمكين الناس في التنمية حيث أن هناك انطباعاً سائداً مؤداه أن تلك

الأساسية لم يتم الوفاء بها في كثير من بلدان العالم ذلك أن الفقر والمجاعة يعاني منهما مئات الملايين من الرجال والنساء والأطفال، ومن ثم فإن مصطلح التنمية بمفهوم المستقبل لا يجب أن يقف عند الحدود الاقتصادية فحسب، بل يجب أن يراعى الاعتبارات الاجتماعية مثل الطعام والصحة والتعليم والظروف المعيشية والعمل كما يجب احترام التراث الثقافي والروحي لكل مجتمع، وأن يتم تشجيع الإبداع، وأن تمتد الرعاية لإيجاد بيئة نظيفة غير ملوثة، ولذلك فإن التنمية تتضمن الكرامة البشرية، وأن يكون هدفها التحسين الدائم لكل أفراد المجتمع وصولاً إلى إنسان يشارك في عملية التنمية، كما تتضمن التوزيع العادل على الجميع باعتبارهم صانعي التنمية، وذلك يتطلب من التعليم أن يمكن كل فرد من أن يطور قدراته ككائن بشري، وعضو فعال في المجتمع، كما يقتضي تعليم كل الناس - على الأقل - حتى نهاية المرحلة الثانوية بغض النظر عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية والطبقية والجسمية والنفسية كما يعني تساوي فرص الحصول على التعليم الجامعي ولذلك فإن التعليم والتدريب ضروريان لتنمية المهارات للوفاء بالاحتياجات المجتمعية الحضرية والريفية.

كما أن للتعليم دور آخر في الحياة الاجتماعية والتلاحم بين أفراد المجتمع وحماية القرارات التي تؤثر في حياتهم، بما فيها قضية التنمية، وهنا فإن التنمية لا يجب النظر إليها على أنها صورة مبسطة لنماذج الحياة في المجتمعات الصناعية ومؤسساته الدولية، ولكن على كل مجتمع أن يقرر ما هي أشكال التنمية الأفضل التي يمكن أن تتوافق مع ثقاليده، فضلاً عن الخبرات الناجحة في المجتمعات المتقدمة أي تنمية تبني على احتياجات المجتمع، ومن خلال مشاركة كل مواطنيه لكي تكون تنمية شاملة "ومنفردة".

وإذا كنا ندخل الألفية الثالثة بعام "التطوع" فإن ذلك يتطلب مشاركة الشباب إن الشباب أي أمة هم عماد نهضتها، وبناء حضارتها، ومرآة تقدمها،

وأفاق مستقبلها، وقد أدركت كل الدول هذه الحقيقة وأصبحت تنظر إلى الشباب باعتباره عماد التنمية البشرية فالثورة البشرية هي آداة الانطلاق لاستغلال الموارد المتاحة وبناء التقدم والتنمية، وللشباب أهمية خاصة لما يتميز به من خصائص ولذلك أصبحت كافة الأمم المتقدمة والنامية على السواء تضع الخطط والبرامج وتنشئ المؤسسات والمنظمات الحكومية والأهلية للارتقاء بالمستوى العلمي والثقافي والبيئي للنشء، والشباب حيث أدركت الشعوب والحكومات أهمية رعاية الشباب وتوظيف طاقاته الخلاقة لما فيه خير المجتمع، وذلك من خلال كفالة الخدمات الثقافية والبيئية والتعليمية والرياضية والاجتماعية والترويحية والصحية بصورة متكافئة لكافة فئات شباب الأمة وفي كافة أرجاء الوطن. ويظهر التطبيق العملي لهذه الخدمات بصورة واضحة في أن رعاية الشباب لا تهدف إلى شغل أوقات فراغ الشباب، بل أنها عمل مشترك يجب أن تشارك فيه الأجهزة المختلفة والمؤسسات الأهلية من خلال التعاون والتنسيق، لأن الشباب لا يعيش بمعزل عن المجتمع ومجريات أحداثه.

كما أن رعاية الشباب في أي مجتمع يجب أن تعمل في خدمة أهدافه، ومن هنا تتأكد العلاقة بين مفاهيم رعاية الشباب، ومفاهيم التربية السياسية، لأن الشباب بحكم التطور الطبيعي سوف يتولى قيادة مسيرة العمل الوطني وهو الأمر الذي يتطلب إعداده قادراً على تحمل المسؤولية.

فالشباب يعتبر وليد بيئته الاجتماعية، وفي نفس الوقت هو قادر على تطوير نفسه وتطوير بيئته وحفظها وصيانتها.

لذا نتساءل إلى متى تظل قضية التعليم غائبة في المؤسسات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المدني خاصة أن المرحلة الحالية تشهد اهتماماً كبيراً بتطوير التعليم وبنائه ومناهجه في ضوء سياسة جديدة تعتمد على عقد مؤتمرات قوية بالتعاون بين جمعية الرعاية المتكاملة ووزارة التربية والتعليم.

ولا شك أن تلك الجهود بما فيها من سلبيات وإيجابيات يجب أن تواكبها حركة جماهيرية تتبناها الأحزاب والجمعيات والروابط غير الحكومية للمشاركة بالرأي والبحث لوضع مجموعة من البدائل التي تتيح لمتخذ القرار أن يختار من بينها ما يراه مناسباً لأهداف المرحلة والإمكانات المتاحة. فالجمعيات والروابط العلمية والمؤسسات غير الحكومية هي المنوط بها الدور الأكبر في المرحلة القادمة لتحديد أساليب الحياة وقيمها الجديدة والتي ستؤدي بالضرورة إلى أهداف جديدة ومحتويات للتعليم والتعلم. كما أن المشاركة تحقق المبدأ الديمقراطي الذي يؤكد دور المواطن في صنع القرار من خلال مؤسسات ديمقراطية تعتمد على الجهد التطوعي.

يمكن اعتبار الأهداف التربوية نقطة انطلاق لتلك المؤسسات من أجل تصور واستشراف مستقبل التربية وذلك لأن الأهداف تعد خطوة حاسمة في تحديد الاستراتيجيات والخطط التربوية.

حيث يمكن أن تسود العقود القادمة أهدافاً جديدة، ترتبط بالقيم الحياتية الحالية مقارنة بالقيم الحالية التي تظهر في المستقبل ولذلك فإن - تنوع المداخل التي تتبناها تلك المؤسسات سيكون عاملاً حاسماً في إثراء البدائل لإيجاد بيئة تعليمية، تكون فيها المعرفة واحترام حقوق الإنسان والمواطنة الواعية هي الإبعاد الأساسية للحياة.

وسوف يظل مفهوم (التعليم مدى الحياة) هو جوهر التغير التعليمي في هذا القرن لكل من الدول النامية، والدول المتقدمة على السواء، ولهذا فإن على المؤسسات غير الحكومية تدعيم سياسة وزارة التعليم التي تسعى نحو زيادة سنوات الدراسة في المرحلة الابتدائية وإعادة السنة السادسة إلى وضعها الطبيعي، والتوسع في نسب القبول بالتعليم الجامعي، فكل زيادة في سنوات الدراسة، سوف تنتج تنمية اجتماعية أعظم. وأحد إرهاصات التعليم في المستقبل

ستدور حول التعليم والنمو في مرحلة الطفولة مما يقدم فرصاً هائلة نحو التنمية البشرية، ومن ثم يجب توجيه اهتمام خاص لتلك القضية كما فعل نادي رومنا، الذي يرى (أن التطورات الإيجابية في ميدان تعليم الطفولة المبكرة سوف تدشن وتفجر ثورة علمية) وتثير عدداً من التساؤلات حول تصميم برامج تدريبية متخصصة يتم تقديمها للوالدين، مدى إمكانية تعميم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، بحيث يصبح جزءاً من التعليم مدى الحياة، كما أن الدور الحاسم في التحول التربوي المستقبلي يقع على عاتق المعلمين لأنهم هم الذين يملكون مفتاح الصحة النفسية والخلقية للمجتمع ككل، ولكن هذا لن يتحقق إلا بتغيير المعلمين أنفسهم، وهنا يأتي دورنا في مناقشة البدائل المقترحة لتطوير كليات التربية، والتغيرات المتوقعة والضرورية في العلاقات بين المعلم والمتعلم، بين المدرسة والأسرة، وبين المعلمين وأولياء الأمور، والدور الذي سوف تلعبه منظمات المرأة والاتحادات العمالية، والمنظمات الرياضية من أجل إيجاد معلم مبدع، ومتعلم مبدع أيضاً.

وتلك كلها قضايا هامة تستحق البحث والدراسة من خلال مؤسسات المجتمع المدنية المصرية التي تمثل شكلاً اجتماعياً ديمقراطياً، يسعى نحو تحقيق المصلحة القومية في تطوير التعليم.

ذلك أن التقدم العلمي والاجتماعي قد وصل بالإنسان إلى مدى واسع من المشكلات الضاغطة والتي منها حفظ السلام ومنع الصراعات المسلحة ومتابعة الأمن الدولي من خلال نزع السلاح وتأسيس ظروف جيدة للتعاون الدولي، فضلاً عن أن التقدم الاجتماعي يأتي بالحاجة الملحة لاحترام حقوق الإنسان الأساسية والحريات، وبالمثل كنتيجة للتقدم في العلوم والتكنولوجيا هناك زيادة في استخدام المصادر الطبيعية الجديدة والقديمة بصورة مكثفة. ولذلك فإن مسئولية أعضاء حلول لمشكلات العولمة ينبغي أن تشترك فيها المؤسسات

العامّة. خاصّة نظام التعليم الذي له دور هام جداً. حيث أنه يضع أساس التعليم لكل فرد من أفراد المجتمع ونظام المدرسة يمكن أن ينجز مثل هذه المسؤولية لو أنه بالفعل نظام ديمقراطي، وهذا يعني أن المدارس يجب أن تكون مجانية مفتوحة لكل فرد توفر فرصاً متساوية للأولاد والبنات وبدون تفرقة عنصرية على أساس الجنس أو الجنسية أو الدين.

واحد الحقوق الأولى للأجيال الصغيرة والذين سوف يعيشون ويعلمون في القرن الواحد والعشرين هو أن يتلقوا تعليماً يمكنهم من الاستجابة لمتطلبات المستقبل، ففي الأنظمة التعليمية الديمقراطية يكون المدرس هو المفتاح للمستقبل، ففي أي نظام تعليمي مركزي أو غير مركزي يستخدم المدرسون الكتب وأدوات التدريس الأخرى طبقاً لخبراتهم الشخصية واتجاهاتهم وقيمهم، والذي يجهز فيه الشباب لمواجهة الحياة بكل تعقيداتها ومشكلاتها الجمة هي مدى محدد بصورة مطلقة بالطريقة التي يعمل بها المدرس داخل الفصل.

أن دور المدرس هو تقديم الطلاب إلى مثل هذه المشكلات وبيّين لهم أهمية إيجاد طرق مرضية لحل هذه المشكلات. والشباب يحب أن يحصلوا على المعرفة العلمية المناسبة لأعمارهم والتي سوف تمكنهم من القيام بدورهم في الأنشطة العامّة، وكل ذلك يعني أن تيار المشكلات الكبيرة للعولمة تصل بالمدارس إلى مدى من الأهداف التعليمية المترابطة وبوابة هذه الأهداف بالنسبة للمدرس هو أن يعرف الطلاب بمدى المشكلات المتصلة بالسلام ونزع السلاح والأمن الدولي. هذا الهدف العام ينقسم إلى نواح محددة يجب تحديد وتعريف أسباب الصراعات المسلحة في الماضي وفي رأبي أن من المهم أن نبين للطلاب ما هي العوامل التي تساعد في منع الحروب في العصر الحديث وهذا الهدف ينبغي متابعته بروح من التفاؤل لإيجاد حلول للمشكلات التي تهدد وجوده كما يشمل هذا الهدف تمييز الحاجة للسلام واحترام آدمية كل شعوب الدول

الكبيرة والصغيرة وعدم التدخل في شئون الجداول الداخلية ومن تلك الأهداف المترابطة هو أن يقوم المدرس بواجب شعوره نحو تعليم مترابط والذي يحسم الحسب والتقدير للوطن مع تنمية روح الدولية بناء على الإحساس بالاهتمامات المشتركة والوجود المشترك. ومن واجب المدرس أن يبين لطلابه بطريقة محلية أن الثورة المعرفية والمجهودات الأخرى يجب أن توجد داخل كل جماعة كما أن عليه أن يبين زيف آراء العنصرية ونظرياتها حول ما تنادى به من خصائص الاستثنائية لأفراد معينين وحقهم الطبيعي في السيطرة على المجتمعات. ويقوى هذا الإحساس بالمجتمع المحلي والاهتمام بالإنسانية بتوضيح المساهمات الضخمة من جانب أعضاء كل الدول في العلوم والثقافة والفنون.

وهذا يقود إلى هدف آخر من هو يعرف الطلاب بحقوق الإنسان الأساسية والحريات والتي أقرها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والاتفاقيات المعلنه من خلال الأمم المتحدة والتي تضمنتها دساتير كثير من الدول وينبغي أن يفهم الطلاب أن تلك الحقوق تعكس اهتماماً كبيراً لحماية الأطفال وتدعيم المساواة بين الرجل والمرأة وحقوق كل الأشخاص من كل الأجناس والأديان ويجب أن نبين للطلاب الطريق التاريخي الطويل الذي سلكته تلك الحقوق لكي يتم الاعتراف بها.

مرة ثانية سوف نرى كيف أن تلك الأهداف مترابطة لو وضعنا أحدهما في علاقة مع عملية التنمية بمفهومها الواسع. هذا الهدف أي التنمية تركز على تنمية الأقاليم والجماعات والدول التي تسير بخطى بطيئة خلف الدول الأخرى في المجالات الاقتصادية والمجال الاجتماعي، وينبغي على الطلاب خاصة في السنوات الدراسية العليا أن يكونوا على وعي بالمدى الواسع للمشكلات، على وعي بالبرامج المختلفة لمساعدة الدول النامية والحاجة إلى تأسيس وضع اقتصادي دولي جديد. وضمن أهداف المدرسة أن تشجع الشباب على المشاركة

الفعالة في حماية الحيوانات والنباتات فالتعليم البيئي يجب أن يؤكد العلاقة بين الطبيعة ومكوناتها وبين التقدم التكنولوجي والعلمي. وهنا فإن تشجيع الحوار حول كيف يمكن للتقدم التكنولوجي والصناعي أن يتحقق بطريقة لا تعمل على تدمير البيئة لكن توفر ظروفاً مقبولة لمكونات وإعادة إنتاج المصادر الطبيعية وزيادتها.

وأخيراً، هناك هدف مهم في تدريس الطلاب حول مشكلات العالم وهو إدماجهم في الإحساس بالمسؤولية والوعي بأنهم محسوبون إفراداً في المجتمع وأنهم في الطريق الذي ينبغي عليهم فيه إنجاز واجباتهم المدنية والعمل على تدعيم التقدم البشري والاجتماعي.

وباختصار فإن تلك هي أهداف المدرسة في التدريس للطلاب لكي يستطيعوا أن يفهموا المشكلات الجمة التي تواجه عالم اليوم ومساعدتهم في حلها في المستقبل، فمن المهم أن على كل المدرسين أن ينضموا إلى هذه الجهودات ومن ذلك فإن قضايا مثل قضايا السلام والصداقة بين الشعوب يمكن معها بفاعلية أثناء حصص التاريخ واللغات الأصلية واللغات الأجنبية والقضايا البيئية لها أهمية خاصة أثناء حصص الجغرافيا والأحياء والكيمياء والفيزياء. حقوق الإنسان الأساسية والحريات يمكن تدريسها في حصص الدراسات الاجتماعية. وعموماً فإنها تؤكد أن التقدم العملي التكنولوجي والعملي والاجتماعي اليوم قد خلق مشكلات معقدة ينبغي مواجهتها من قبل مجتمع المدرسة كلها.

والنجاح في تحقيق هذه الأهداف سوف يعتمد أيضاً على المدى الذي تستطيع فيه المدرسة والعاملون بها جذب أولياء الأمور فضلاً عن الاتحادات والنقابات والمؤسسات غير الحكومية.

فلو أخذنا التدريس بمفهومه الواسع فهناك عوامل تعليمية كثيرة في المجتمع فمثلاً الدور التعليمي للأسرة ذو أهمية كبيرة واضحة، ودور وسائل الإعلام والمؤسسات غير الحكومية. لكن المدرسة والعاملين بها يمثلون المسؤولية الأولى في ذلك. ففي كل المجتمعات يكون على عاتق المدرسين المسؤولية ليجمعوا معاً جهود كل العناصر التعليمية والتي لها تعليمي من نوع ما أو غيره فالمؤسسة التعليمية يمكنها إعطاء النصيحة المقنعة لكل هؤلاء المنضمين إلى عملية تعليم الشباب مؤكدين في نفس الوقت أن الوصول للمستويات المرغوبة ممكن كما ينبغي عليهم أيضاً أن يعملوا مع العوامل التعليمية الأخرى عن طريق مقارنة النتائج وتحديد المشكلات الناتجة وتقديم خطوط إرشادية للأنشطة المشتركة تؤكد مرة ثانية أن مفتاح التقدم في العملية التعليمية هو المدرس فالمدرس هو الذي يترجم المواد المدرسية ومناهجها وهو الذي يوضح المحتوى المنهجي طبقاً للموقف داخل الفصل وهو الذي يقيم نتائج التقدم التعليمي وهو الذي يقدم العناصر الضرورية والأكثر أهمية هو المعلم كقدوة فالطلاب يلاحظون سلوك مدرسيهم يومياً. يشهدون منهجهم في الحياة وقيمهم واتجاهاتهم الأساسية ويسمعون آراءهم في القضايا المعاصرة بما فيها القضايا العالمية. فالمدرس ليس فقط يحفز على التنمية الفكرية والمعرفية للطلاب لكن أيضاً يمثل نموذج عمل للطلاب ومنها يؤثر على تسميتهم أخلاقياً على السواء.

إن مهمة التدريس المؤسسية المنظمة لها الحق في إعلان وجهات نظرها حول الأوضاع السياسية الحساسة والقدرة على التغيير في الوضع السياسي فالمدرسون موجودون في كل مجتمع محلي ولذلك فإنهم قادرون على أن يكون لهم تأثير قوي في كل مجتمع كبير. فهم يستطيعون أن يعملوا بأكثر فاعلية من أجل التغيير بواسطة البحث في سياسات حكوماتهم أكثر من

مشاركتهم في الدعاية الموجهة ضدها. فالأنشطة المحلية والمجتمعية ممكن تقويتها أكبر من خلال الحوار. فالمربون من كل الدول يحتاجون ليعرفوا أن زملائهم من الدول الأخرى يعملون تجاه نفس الهدف فضلاً عن ذلك معقولة عملهم سوف تصل لأعلى درجة لها وسوف تأخذ قوة كبيرة لو أمكنها توضيح إن المهمة المنظمة تعمل في كل أجزاء العالم من أجل تغيير إيجابي والمدرسون في كل مكان لهم مسئولية خاصة ليعملوا مع المنظمات غير الحكومية في مجتمعاتهم مع الاتحادات التجارية والمنظمات المهنية الأخرى فلا عن حركات الشباب وحركات المرأة يمكنهم معاً أن يصبحوا قوة واقعية كبيرة تصل بآراء الناس إلى صانعي ومتخذي القرارات في عواصم دول العالم والمنظمات غير الحكومية تمثل الوسائل التي بها يمكن للمواطن العادي أن يتخذ عملاً فعالاً بدلاً من الرضوخ لليأس فنحن المدرسين يجب أن نشجع طلابنا على النظر إلى ممارسة حقوقهم كاملة ومسئولياتهم كمواطنين عندما يصبحون رجالاً وأن يشاركوا بصورة كاملة في المنظمات غير الحكومية لمجتمعاتهم المحلية ودولهم لكي يبدوا لأنفسهم حركة قوية ذات مبادئ من أجل الحرية والتقدم والسلام الحقيقي الفعلي.

وما دما قبلنا فكرة أن المنهج أداة في يد المعلم كي يصل إلى الأهداف التعليمية: يطفو على السطح تساؤل يتعلق بتلك الوسيلة أو الأداة. هل هي الأداة المثلى أم أنها يجب أن تخضع للتحسين والتطوير، وبطريقة أخرى هل من المنتظر أن يكون خاضعاً لتغييرات مستمرة؟ أم أنه في يوم من الأيام سيصل لدرجة الكمال وتكون مهمة المدرس الوحيدة هي أن يحسن من أسلوبه في التعامل معه؟

وفي الرد على التساؤل يوجد مبدآن لإرشادنا إلى الحل الصحيح. أحدهما يسمى مبدأ الثبات والآخر هو مبدأ التحول.

مبدأ الثبات ينبع من طبيعة الإنسان. ومبدأ التحول مستمد من طبيعة المجتمع وهذه التغيرات الاجتماعية على المناهج، وبالتالي فإن أي مدرسة تحاول أن تتواءم مع كل المتغيرات الاجتماعية وتقدمها للطلبة قبل أن تثبت تلك التغيرات جدارتها سيكون لها رد فعل سيئ ومدمر على الأفراد الذين سيكونون أعضاء المجتمع القادم قريباً.. وفي الوقت ذاته نجد أن لدينا القاعدة الأخرى التي تركز إلى مبدأ الثبات الذي ينبع من طبيعة الإنسان، فبالرغم من قول بعض المتخصصين النفسيين أن الإنسان بطبيعته يتعرض للتغيرات وأن هدف التعليم الحديث هو أن يجعل هذه التغيرات، نجد أن القوى الكامنة داخل الإنسان لم تختلف على مدى العصور ولكن التغير من نصيب العوامل الخارجية، وبالنسبة لهذا المبدأ نجد أن المنهج يكون أداة للوصول إلى كمال الطبيعة الإنسانية مروراً بمراحلها المختلفة من طفولة ومراهقة ونضج ونستخلص من ذلك أن دراسة اللغة التي تكون الركن الأساسي ستغير من شخص لآخر. ففي الصين ستكون الصينية وفي أمريكا ستكون اللغة الإنجليزية. فدراسة اللغة سواء بطريقة رسمية في فصول مخصصة لذلك أو بطريقة غير رسمية في فصول أخرى سيكون دائماً أحد العوامل الأساسية للمنهج في التعليم العام.

السبب وراء ذلك واضحاً، ففي رأينا أن الطبيعة الإنسانية مزدوجة فالإنسان روح ومادة مجتمعين بشكل عشوائي لتكوين ما يسمى بالإنسان وعلى هذا الأساس فالإنسان حيوان يمارس أنشطة مختلفة مثله مثل المخلوقات المتوحشة ولكن الأمر الذي يهتم المدرسة هو أنه حيوان عاقل وهذا ما يميز الإنسان عن الحيوان اعتباره قادراً على التفكير وقادراً على التعبير.

وعندما نذكر التفكير فنحن نعني القدرة على التفكير المجرد. فالتفكير الإجرائي ربما يكون خاص بالحيوانات، فالكلب يعرف صاحبه وتلك المعرفة تعتبر نوعاً من التفكير ولكن التفكير المجرد عملية مختلفة تماماً وهذا يخص

الإنسان فقط وبنفس الطريقة نجد أن التعبير بشكل بدائي يعد سمة من سمات الحيوانات الدنيا فمن ناحية نجد أن الكلاب لها لغة ولكن لا توجد لتلك اللغة صورة مكتوبة وربما يجب أن نضيف معلومة مهمة وهي أن اللغة أداة ليس فقط للاتصال ولكن للتفكير أيضاً فالكلمات عناوين للأفكار وبما إنها عناوين فهي ذات أهمية خاصة في مجال التفكير المحض فبدون تلك لعناوين يصعب التصور أن العقل يمكنه الاحتفاظ بفكرة ومقارنتها بغيرها واكتشاف العلاقة التي بينهم ولذلك نكرر على مستوى التعليم العل أنه يجب أن تكون اللغة هي الركيزة الأساسية للمنهج.

وهذه الفكرة عن القاعدتين السالف ذكرهما وهما قاعدة الثبات والتغير تلتفت نظرنا إلى أن التعليم عملية فردية وجماعية هي في حقيقة الأمر عملية فيها كل منا يعطي الشارة لمن بعده في سباق متصل فيما يسمى بالميراث الاجتماعي ولكن هذه العملية في الوقت ذاته تعتمد على مشاركة الفرد بمعلوماته في ذلك الميراث الاجتماعي وتطويره له. وهنا فإن قضية تحقيق الهدف من التعليم تطرح نفسها من جديد ذلك إنه مع وجود الطفل حياً في كل مكان فإن المشكلة تكمن في كيفية تعليمه أن مجرد ذكر الفعل الأخير يجعلنا عرضة لخطر وشيك من فيضان من التعريفات والذي يربكنا ونحن لم نبدأ بعد، وعلى الرغم من إدراكنا التام لكل ما قيل وما قد يقال عن الغرض من التعليم فإننا قد نتقبل مقولة هربرت سبنسر "الحياة الكاملة" كمقولة مبدئية تتفق عليها معظم دول العالم. ولكن هنا بعض من غموض يكتنف المقولة دون أن يكون مؤداه نزاع حول النهايات وكمزيد من التحقق. هناك مئات من الأسئلة ترتعش على شفاه قراء مبدأ هربرت سبنسر، ولكن الشعوب التي تتميز بقدر كبير من الإدراك تعي أن بداية إن بداية ما موجودة وإن مصطلح حياة كاملة واسع بما يكفي لتحقيق

المهارة المطلوبة لمواجهة الحياة الواقعية للطفل الذي يجب عليه الاستعداد لمواجهة هذا العالم في المدرسة التي تعد المكان المناسب لذلك.

ومن هنا فإن المدرسة كمؤسسة اجتماعية أصبح الحفاظ على صورتها الحالية مجالاً للمناقشة لأن المدرسة والعالم تبدوان في تنافر وليس في تناغم. وهذا ما يتضح على المستوى العالمي في مجلد بارز لمؤلف أمريكي هو "هنري آدمز" ويعد سيرته الذاتية في هيئة بحث تناول التعليم النظامي بأنواعه كشيء مستخف به، أما الأمر الذي يترك أثراً في نفسية الإنسان أو يتم احترامه فيشار إليه بـ "التعليم العرضي".

وتلك الفوضى المعتمدة تدفع القارئ إلى المطالبة بالفصل بين التعليم كما يطلق عليه وتأثيرات التعليم التي تقع نتيجة لوجودنا في هذه الحياة. وفي مكان آخر استخدم مصطلح "كوني" للإشارة إلى التكيف مع الشكل المناسب الموجود في الحياة اليومية ولكن التعبير المناسب الذي يفرق بين عمل المدرسة النظامي وبين مؤثرات التعليم غير النظامي لم يجد الاهتمام الذي يستحقه ممن يتناولون تطوير المناهج. وحتى الآن فإن التعليم المدرسي يعامل كشيء بعيد تماماً عن التعليم العرضي. ومما يمكن أن نطلق عليه المنهج الخفي أو المستتر. فالمدرسة تبدأ من الثامنة أو الثامنة والنصف صباحاً، حتى الثانية أو الثانية ونصف يومياً. وفي مدارس كثيرة يكون يوماً الجمعة والأحد عطلة أسبوعية لا يذهب فيها الأطفال إلى المدرسة بالرغم من أنهم على قيد الحياة وهذه النظرة الغامضة قد يعتبرها الفرد البسيط لا غبار عليها ولكنها تعد أمراً مستحيلاً بالنسبة للمربي فهو يعي أن عملية التعليم تستمر دوماً حتى أن الدارسين يكونون في حالة تيقظ دائم وإذا جاز لنا أن نصدق المحللين النفسيين فإنهم يؤكدون أن الأطفال مستمرون في ذلك حتى أثناء النوم. أنه درب من الخيال أن نتصور أن المدرسة منفصلة عن العالم الخارجي ويجب هنا على المدرسين المتخصصين

توضيح الفرق بين ما يحدث في المدرسة وما يحدث في العالم الخارجي. وهذا التوضيح لاستيفاء أغراض التعليم لأنهم لن يدركوا أن العالمين جزء من واحد وأنهما على صلة وثيقة مع بعضهما البعض حتى أن أي محاولة لفصلهما تعتبر فاشلة ومما لا شك فيه أن هناك نوعية محددة من المدرسين تفصل بين المدرسة وبين العالم الخارجي ففي اعتقادهم أن التلاميذ يذهبون إلى المدرسة من أجل التعليم كما يذهب الناس إلى تاجر الحديد لشراء الخردة وإلى السماك لشراء السمك وإلى المكتبة لشراء الكتب. إن المدرسة مكان المعرفة والمدرسون هم من ينقلونها إلينا فمهمتهم تتلخص في نقل كم محدد من المعرفة وتنتهي مهمتهم بمجرد أن يتم ذلك وهذا ذلك وهذا ما تمارسه المدارس التي تتبع هذا النظام، حيث تتم صفقة يتم فيها نقل كم معين من المعلومات مقابل ثمن محدد وربما بشرط عدم توجيه أسئلة، وتلك المؤسسات تبالغ في عملية التدريس على حساب العملية التعليمية والتربوية. إنها قضية لا تخص التدريس فقط ولكنها تخص التعليم العرضي كذلك. وحتى "بائعي المعلومات" عليهم أن يعترفوا بأنه لا يمكنهم في المقام الأول الفصل بين المدرسة والعالم الخارجي، حيث ترجع قيمة هذا الكم من المعلومات إلى ما قد تستخدم فيه خارج المدرسة.

ونحن لا نأمل في شيء أكثر من الإجماع على اعتناق وجهة نظر أشمل فنحن نود أن نشجع إدراك التلاميذ لذاتهم كهدف رئيسي في الواقع فإن موضوع "الهدف من التعليم" عانى من كثرة المناقشات التي دارت حوله وتناولته. إن اقتراح الهدف النهائي للتعليم هو تمكين الدارسين من إخراج أفضل ما عندهم. ولهؤلاء الذين يراعون حقوق الآخرين معبرين أن لا أحد يعيش لنفسه فقط، فإننا نقدم جميع التنازلات المطلوبة مع الحفاظ على مصالح الآخرين ويصبح من الضروري لدارسينا أن يقدموا أفضل ما لديهم. قد يفوز الجدل الدائر بين التربويين حول تحقيق الذات باعتباره لا يعارض مع هدف سبنسر

من الحياة الكاملة حيث إن الحياة الكاملة تتطلب من الفرد إخراج أفضل ما لديه، والنظرية الخاصة بالفروق الفردية يمكن تحقيقها من خلال المجتمع فقط والمدرسة هي المكان الوحيد الذي يمكن فيه استخدام الخبرة لصالح المدرسة وكما يقول جونز Jones في كتابه "مبادئ التعليم" فإن المدرسة معهد يمنح الخبرة. وإذا لم تقم المدرسة بمنح الطفل خبرة واقعية وأمكن الحصول عليها من أي مكان آخر إذن فلا فائدة منها. ذلك أن استخدام خبرة الدارسين بطريقة جيدة يؤدي اتخاذ موقعهم المناسب في المجتمع الذي يعيشون فيه.

والحقيقة إن الإشكالية التي تواجهنا الآن، هي جهود تطوير التعليم من خلال نموذج جديد، يكمن في وجود نموذج متفش ومتغلغل منذ سنوات عديدة في العملية التعليمية، وفي مختلف الممارسات التربوية، إننا لا نملك حلاً جاهزاً وإجابات نهائية، ولكن الأمر يقتضي تضافر جميع قطاعات المجتمع ومؤسساته والمشتغلين والمهتمين بالتربية، كما تؤمن بأن الحل الأنسب لا يمكن أن يحسم على المستوى النظري والأكاديمي، فلا بد من النزول إلى الميدان والانتقال من النظرية إلى التطبيق، والشروط اللازمة لنشر التطوير وترسيخه في الواقع، وفي الممارسات التعليمية والانتقال به من مجال القول والخطاب إلى مجال العمل، فلا بد عندما نصف دواء أو نكتب وصفة طبية أن نقرنها بطريقة الاستعمال، وأن نتبع في الوقت المناسب، ومدى الالتزام والاستفادة منها على أفضل وجه ممكن.

فهناك نماذج التطوير الصورية والنماذج النفسية والنماذج البنيوية، كما ظهرت النماذج العقلانية والإبداعية وذات النزعة الإنسانية والمؤسسية وأخيراً ظهرت النماذج التكنولوجية، ولا شك أن تعدد النماذج وتنوعها لا ينبغي أن يكون مصدر قلق للمشتغلين بالتعليم، و لا مصدر تشكك وإحباط، بل بالعكس إنها بتعددتها وتنوعها قد توفر إمكانات خصبة لاختيار الأفضل للظروف

المحلية، والإصلاح لنوعية المشكلات السائدة في النظام التعليمي، وذلك حتى يتم تجاوز الممارسات التربوية العتيقة وبالتالي مساهمة التحولات العملية والتكنولوجية المحيطة بنا.

فقد حدثت تطورات كبيرة في المجتمعات بحلول العهد الصناعي، ومن بعده العهد التكنولوجي فدعت الضرورة إلى مراجعة الأساليب التربوية القديمة، وتهيئة تكنولوجيا متطورة، ولم يكن ليتأتى كل ذلك دون تطوير المدرسة، ومراجعة أساليب التدريس، بحيث أصبحت التربية المعاصرة تستهدف غزو المستقبل، من خلال استثمار العقل وتسخير طاقته، وتنمية للاستعدادات الجسمية والوجدانية للفرد، وواكب كل ذلك نظرة احترام الشخصية الإنسانية، مما استوجب نماذج تعليمية ملائمة، واستتبع تغيرات عميقة في مختلف مكونات العملية التعليمية والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

فعلى مستوى الوسائل فإن التربية الحديثة لا بد وأن تلجأ إلى المشاركة، فالمعرفة تكتسب بالتشارك وليس بالتقنين والتلقي، فحسب .. مما يتيح للجميع فرص التفتح وتحمل المسؤولية في إنشاء المعرفة والاستفادة من تطبيقاتها .. أما على مستوى الطرق التربوية فلا بد أن تكون طرقاً نشيطة وفعالة تركز إلى معطيات العلوم الحديثة، كما تركز الخبرة والتجربة الشخصية إلى كل من المعلم والتلميذ، بل ولكل مساهم في العملية التعليمية.

أما محتوى المناهج والكتب الدراسية فلن تكون في هذا التصور الجديد سوى حوافز ومعززات للعمل الذي يستهدف تطوير القدرات العقلية، بل والشخصية في جميع أبعادها فتعطي الأهمية لقدرة التلميذ على معالجة المعرفة وتحليلها وإدماجها في مكوناته النفسية وكذا للقدرة على مواجهة المشكلات المستجدة بوعي وإرادة صلبة لتجاوزها، بما يضمن توازنه وفعاليته، وباختصار تقوم على تعليم التفكير بأشكاله المختلفة، كما أن علاقة المعلم بالتلميذ تبنى على

أسس جديدة تقوم على وضوح الأهداف وعلى سيادة الحوار البناء وتخلي المعلم عن روح الهيمنة ليصبح منشطاً تربوياً موجهاً، يأخذ بيد تلاميذه ويساعدهم على التطوير والتفتح في مجتمع سريع الحركة والتغيير.

أن التطوير التكنولوجي يعني بالإضافة إلى هذا وذاك الدراسة العلمية للوسائل والتقنيات المستعملة في التعليم، وتطبيق حقائق سيكولوجية التعليم وسيكولوجية النمو، وتعدد مصادر المعرفة.

كما يعني إيجاد نماذج يعمل بهديها الجهاز التقني في انسجام مع المعلم لكي يحقق التلميذ أهدافاً واضحة ومحددة سلفاً على شكل تغيرات سلوكية نهائية وتحديد أسلوب للمراقبة والتقويم الذاتي لجميع مكونات النشاط التعليمي، وهذا ما يدعوني إلى الإشادة بجهود وزارة التربية والتعليم بتوفير الكمبيوتر في كل مدرسة وتدريب الطلاب على التعامل معه بما يسهم في حوار فعال في منظومة العملية التعليمية.

وما يتم حالياً لتطوير التعليم الثانوي من خلال لجنة تحضيرية تضم خبراء التعليم وأساتذة الجامعات وعمداء كليات التربية ورجال الأعمال وممثلي الأحزاب المختلفة وبعض أعضاء مجلسي الشعب والشورى، والصحفيين وممثلين عن المعلمين والطلاب، يتطلب من وجهة نظري مشاركة الجماهير إلى جانب المتخصصين في حوارات واسعة المدى أو لأهداف التطوير وتحدياته واستراتيجياته، لكي يصبح التطوير قائماً على مزيد من المشاركة ومزيد من الديمقراطية وبذلك نعيد الثقة للمدرسة من خلال دعم وتفهم الجمهور، متمثلاً في الآباء والأمهات فالآباء والأمهات يريدون التأكد من أن أهداف المدرسة واقعية، وأنها تقدم تعليماً جيداً، وكذلك تضمن تقويماً عادلاً لإنجازات أبنائهم، كما أننا لا نستوقع أن يقع على عاتق الآباء والأمهات أن يشاركوا في وضع المناهج الدراسية، لأنها عملية فنية تتم بواسطة المتخصصين، ولكن لابد للمدرسة أن

تعترف بحقهم في الاهتمام بنتائج العملية التعليمية، ودورهم في تنشيطها فالتدخل في هذا المجال لا يعني تبسيطاً أو إخلالاً بنواحي مهنية، بل أن الأمر يستدعي توفير معلومات عن المدرسة كمؤسسة تربوية وتعليمية لشرح التطوير الحادث في التعليم الثانوي وتبريره ودعوتها للمشاركة بأرائهم باعتباره حقاً لهم وبذلك فقط يمكن أن يسير التطوير إلى الأمام على أسس متينة من خلال الدعم وبناء جسور من حسن النوايا التي يحتاجها التطوير، وهنا تكون الحاجة ماسة إلى تأسيس رابطة لتدريب الأباء والأمهات، لإيجاد الترابط بين المدرسة ولأباء والأمهات وهذه الرابطة يمكن أن ينبثق عنها لجان لمناقشة قضايا تربوية وتعليمية مثل تفعيل دور المدرسة والواجبات المدرسية وتمويل التعليم والدروس الخصوصية وغيرها بينما يكون الدور الأساسي لهذه الرابطة هو مناقشة التكوين الجديد للمناهج وما تتضمنه من أهداف ومحتوى وطرق تدريب وتكنولوجيا تعليم وأساليب تقويم.

وهذا ما يؤثر بالضرورة على آفة الدروس الخصوصية لأن الأباء والأمهات سيكونون جزءاً أساسياً من إجراءات التطوير. ويشاركون في صنع القرار، ذلك إن التطوير في التعليم الثانوي ومناهجه التي بها مغزى حقيقي في مستقبل حياتنا غالباً ما يحتاج تعبئة وتنظيم جهود الأباء والأمهات والهيئات التطوعية للعمل المشترك مع المؤسسات التعليمية لتطوير طرق التدريس، وفتح المدرسة على البيئة المحيطة، كما يعتمد على علاقة المعلم مع تلاميذه، ودورهم كقدوة للتوقعات التي لدى التلاميذ عن الأسلوب التي يتصرفون به في المستقبل وهو ما ينعكس بالضرورة على علاقة التلاميذ مع بعضهم البعض، ومع غيرهم خارج أسوار المدرسة، ولذلك فإن إعطاء الثقة للمعلمين وتحسين أحوالهم المادية حتى يقدموا أفضل ما عندهم لتعديل سلوك تلاميذهم، وفي نفس الوقت يحققوا القدوة، والمثل لتلاميذهم في حياتهم وطموحاتهم نحو المستقبل.

كما أن هذا التطوير بدعونا إلى النظر بعيون ناقدة لقضية التدريس لأن لها مفاهيم أبعد بكثير من حدود حجرات الدراسية، والآن الطلاب يكتسبون من خلالها قدرات جديدة وأهمها القدرة على التفكير الناقد والإبداع ولذلك فإن الأمر يقتضي بدء الحوار حول التفكير الناقد وكيف يمكن تنميته لدى الطلاب بما يساعد على الانتقال من الحفظ إلى الرؤية النقدية من خلال إمام الطلاب بخلقية كافية من المعرفة والخبرة عن المفاهيم الأساسية بما ينمي معارفهم دون الاقتصار على المعلومات كما أنه من الضروري أن تتم تنمية قيم جديدة ذات توجه للمستقبل والقدرة على التعامل مع متغيراته وتحدياته، ومن بين الطرق المتبعة في التعامل مع هذه التغيرات ترسيخ التعاون بين جميع المشاركين في التعليم وهو الطلاب والمعلمون والأباء والأمهات والجماعات الأخرى التي تشارك في تحمل المسؤولية في العملية التعليمية، وإن يتم التركيز في هذا التعاون حول المشروعات والأبحاث والمناهج الدراسية والأنشطة خارج الفصول الدراسية، وهنا فإنني أؤكد أن التعليم الثانوي يجب ألا يقتصر على "الصفوة المنتقاة" من الطلاب بل يمتد إلى الجميع، وهنا لا بد أن يشارك المجتمع في توسيع نطاق التعليم الثانوي لتوفير فرصة متكافئة فكتساب مثل هذه الخبرات التي تتشابه مع المشكلات التي تواجه هؤلاء الشباب بعد تخرجهم في هذه المدرسة كمواطنين وعلى هذا الأساس فإنه من الضروري أن يتضمن التطوير تنظيم الحياة داخل المدرسة الثانوية مثل المجتمع الصغير والحصول على المزايا التعليمية من خلال ارتباط المؤسسة التعليمية بالمجتمع المحيط بها وكذلك فإنه من الضروري ألا تكون هناك مزايا معينة مرتبطة ببعض المسارات في التعليم الثانوي في الالتحاق بالتعليم الجامعي مثل ما يحدث حالياً بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني (الزراعي، الصناعي، التجاري) كما أنه من الضروري أن تتاح الفرصة لكل طالب حتى يتمكن من تطوير مساره الخاص

مع الحرص على ذوي الاحتياجات الخاصة واستخدام الطرق والأساليب المختلفة تؤدي إلى تغلبهم على ظروف أعاققتهم، وذلك فإن كل طالب يتمكن من اكتساب الثقة بالنفس واحترام الآخرين، أما بالنسبة لأداء المدرسة الثانوية ذاتها، فإننا سوف نلاحظ أن المناخ السائد للمدرسة له تأثير كبير في تحقيق الهدف التي تنشدها في حالة الحرص على العلاقة الديمقراطية والحوار بين الطلاب والمعلمين، وعدم انتزاع الطلاب من جذورهم وارتباطاتهم الثقافية مع إتاحة الفرصة لهم لإلقاء نظرة على المعارف والثقافات الأخرى .. وأخيراً فإنه لكي تتوافر قاعدة صلبة لهذه العملية والتي تتصف بالتجديد المستمر، فإن الأمر يتطلب اللجوء إلى التقويم بصورة مستمرة من جانب الطلاب أنفسهم والمعلمين من خلال تسجيل ملاحظاتهم بصورة دورية حول التقدم الذي يحققونه أولاً بأول وتأثير المناهج على جميع أعضاء مجتمع المدرسة مع ضرورة إجراء مقارنات بين قويم كل مدرسة والمدارس المناظرة لها، لأن هذه المقارنات قد تشجع المدارس على تصحيح نقاط الضعف، والاستمرار في العمل في المستقبل ولذا فإنني أقترح مشاركة الجميع في تطوير المدرسة الثانوية وهناك أهمية بالغة لمشاركة المعلمين، لأن سلوكهم تجاه الطلاب يعتبر في حد ذاته مفهوماً تعليمياً وتربوياً ويتصف بالإيجابية عندما تتوافر لديهم المقدرة على فهم طلابهم وتحفزهم دون المبالغة في الإرشاد والتوجيه.

وعلى هذا الأساس يمكن أن يتبادل طلاب فصل دراسي بالمرحلة الثانوية الرسائل والخبرات مع فصل دراسي مماثل في إحدى البلدان الأفريقية، مما يقضي تخصيص وقت في المنهج الدراسي لدراسة مشكلة مثل الغذاء في العالم الثالث، ومن الأمثلة الأخرى للأنشطة الأخرى التي تقوم على أداء الأدوار لبعض المؤسسات المحلية والدولية لتحفيز الطلاب هو تحويل أحد الفصول المدرسية إلى نموذج للأمم المتحدة من خلال محاكاة الكثير من أنشطتها في القضية الفلسطينية ويؤدي الطلاب أدوار ممثلي الدول المعنية ويعرضون وجهات نظرهم وأنواع الحلول والتسويات.

المجتمع المدني وتطوير السياسة التعليمية

ملاحظات منهجية

أ. فريد زهران

للحديث عن المجتمع المدني والسياسة التعليمية ينبغي في البداية أن نشرح ما الذي نعنيه بـ "المجتمع المدني" ذلك أن أي محتوى أي اصطلاح يتحدد بما اتفق الناس عليه، و إذا اختلف الناس حول محتوى اصطلاح ما في عصر أصبحت فيها حرب الاصطلاحات محتدمة فينبغي أن نحدد ما الذي نعنيه بالضبط حتى نتجنب أي سوء فهم وحتى لا تختلط أوراقنا بأوراق الخصوم أو الأعداء. في حرب الاصطلاحات فمثلاً، يحلو لآلة الإعلام الغربي في العقود الأخيرة أن تستخدم تعبير "اقتصاد السوق" و كل شخص متوسط الاطلاع يدرك أن المقصود بهذا المصطلح هو "النظام الرأسمالي" وقد قررت آلة الإعلام الرأسمالية نفسها اعتماد تعبير اقتصاد السوق بدلاً من النظام الرأسمالي بعد أن ظلت الرأسمالية ومواقفها في موضع الصدام مع آمال الشعوب وطموحاتها لعقود طويلة ومن ثم فقد أصبح لازماً عليها أن تجمل من نفسها.

المجتمع المدني هو الآخر تعبير ملتبس ويستخدم أحياناً بحسن نية للإشارة إلى أكثر من معنى ، ويقينا فإنه يستخدم أحياناً أخرى بسوء فهم لتمرير مفاهيم مغلوطة، ولكي نزيد الأمر إيضاحاً فإن بعض الناس - عن حسن نية - تشير بتعبير مجتمع مدني إلى ما هو نقيض مجتمع عسكري مثلاً أو مجتمع ديني و بالطبع فإن المقصود بالمجتمع المدني في مداخلتنا لا يمكن طبعاً أن يتطابق مع هذه المعاني، أما عن الاستخدامات سيئة النية فنجد أن البعض

استناداً إلى جاذبية التعبير (في مواجهة ما هو "عسكري أو ديني" وبالذات في بلاد يحكمها أو يتهدها الحكم العسكري أو الديني)، قد حاول أن يجعل المجتمع المدني مرادف للمجتمع الرأسمالي بدلاً من أن يكون مرادف للمجتمع الحديث أو العصري واستناداً لمثل هذا الخلط فإن الدعوة إلى المجتمع المدني يراد لها أن تكون دعوة للرأسمالية، بل والأدهى من ذلك أن تعبير المجتمع المدني يشير عند البعض إلى المجتمع الرأسمالي الديموقراطي في مواجهة المجتمع الاشتراكي الذي بات يوصف بـ "المجتمع الشمولي" لتحقير الفكرة الاشتراكية والتعالي عليها في عالم القطب الواحد والرفاهية والسلام على طريقة بوش - شارون !!

ونحن من جانبنا نرى أن المجتمع المدني قد يستخدم للإشارة إلى مجتمع عصري حديث في مواجهة مجتمعات دينية أو عسكرية دون أن يكون هذا المجتمع بالضرورة مجتمع رأسمالي، بل ودون أن يكون هذا المجتمع بالضرورة مجتمع ديموقراطي، وهناك مجتمعات عرفت درجات لا بأس بها من الاستبداد و لا يمكننا في نفس الوقت أن نصفها بأنها مجتمعات عسكرية أو دينية.

كان هذا المدخل ضروري لكي نوضح أن المعنى هنا بالمجتمع المدني هو "النشاط الأهلي" وهو التعبير الذي جرى استخدامه بالفعل لعقود طويلة في بلادنا لوصف هذا النشاط الجماعي التطوعي المنظم الذي يسعى لتحقيق مصالح أو تطلعات جماعية معينة لها نفس الاهتمامات والأهداف وقد اتفقت فيما بينها على تحقيق هذه الأهداف بوسائل محددة، المجتمع المدني إذن أو النشاط الأهلي لا يشير إلى مجتمع معين باعتباره نموذج يحتذى أو هدف منشود وإنما يشير إلى قطاع اجتماعي أو يضيف نشاط أنساني محدد موجود داخل أي مجتمع ديموقراطي استبدادي أو ديني أو عسكري أو رأسمالي أو اشتراكي .. الخ، وقد يزيد ثقل هذا القطاع وتزداد أهميته في المجتمعات الديموقراطية التي تفسح

المجال لأي عمل جماعي منظم وقد يخفت صوته ويضمحل دوره في المجتمعات الاستبدادية التي تجرم وتحرم العمل الجماعي المنظم، لكنه يظل موجود في كلاهما، وقد تكون بعض منظمات هذا المجتمع المدني داعية أو داعمة للديموقراطية وقد يكون بعضها الآخر غير متحمس للديموقراطية بل ومعادي لها أيضاً ويعتبرها بدعة أو رجس من عمل الشيطان مثلما هو حال بعض الجمعيات الدينية.

بعد أن حددنا موقعنا في حرب المصطلحات حول المجتمع المدني والنشاط الأهلي علينا أن نحدد أيضاً موقعنا من حرب الاستخدام لما يعرف بمنظمات المجتمع المدني، ويجدر بنا أن نربط رأساً بين هذه الحرب وبين الهيمنة الأمريكية التي تريد للنموذج الأمريكي تحديداً - وليس الغربي أو الرأسمالي بصفة عامة - أن يسود العالم كله جملة وتفصيلاً، حيث لا ينبغي لنا فقط أن نأكل من مأكدونالد ونلعب البولنج ونطلب من عرفات وقف العنف، ولكن هذا ما ينبغي على فرنسا وبوركيما فاسو أيضاً أن تفعله، وغير خافي على أحد أن وزن وثقل ودور منظمات المجتمع المدني في الولايات المتحدة الأمريكية هو أكبر بكثير من نفس الوزن والدور الذي تلعبه هذه المنظمات في أوروبا مثلاً.

فبيسنا تتميز أوروبا بتاريخ سياسي عريض وأحزاب سياسية متنوعة ونقابات عمالية قوية فإنه لا توجد أحزاب حقيقية أو نقابات يعتد بها في الولايات المتحدة الأمريكية والمجال الوحيد الفعال والنشط والذي يستقطب طاقة العمل الجماعي المنظم هناك هو مجال النشاط الأهلي الذي يستوعب مجموعات محددة من الناس في تحقيق أهداف جزئية، وذلك على نقيض الأحزاب والنقابات التي تسعى في اتجاه تحقيق أهداف كبرى لجماعات عريضة من السكان، وبقينا فإن حالة المجتمع الأمريكي ليست منبئة الصلة بحدثة تكوينه، وليست منبئة الصلة

بتكوينه المحافظ المرتبط بهجرات الأصوليين منذ نشأته الأولى، ونحن نعتقد أن سياسات الولايات المتحدة الرامية - عن قصد أو عن غير قصد - إلى فرض النموذج الأمريكي قد اكتشفت مع الممارسة أن تقوية ساعد المنظمات غير الحكومية - على حساب أو في مواجهة الأحزاب والنقابات - هو أمر أفضل من أجل تفتيت البنى الاجتماعية والسياسية في العالم كله وبالذات في العالم الثالث، ومن ثم فقد سارعت إلى تقديم الدعم والمساندة للنشاط الأهلي الرامي إلى حشد مجموعات محددة لتحقيق أهداف محدودة على اعتبار أن ذلك كفيل بالقضاء على أحلام البشر في تحقيق أحلام كبيرة تضع نهاية لما اعتبروه نهاية التاريخ، وإذا كانت أحوال اللامبالاة والتردي والفساد في بلادنا قد منعنا من رؤية الأهداف الأمريكية بهذا القدر من الوضوح فإن قوى المجتمع الأوروبي الحية قد انتبهت إلى خطورة النموذج الأمريكي وأكدت على ما يجب أن يحتله النشاط الأهلي من مكان جنباً إلى جنب مع النشاط السياسي والنقابي، وهذا هو بالتحديد موقفنا من معركة استخدام منظمات المجتمع المدني، فنحن لا نريد لها أن تكون بديلاً للنقابات والأحزاب، وبنفس القوة نحن لا نريد لها أن تكون مطية للنقابات والأحزاب، ولعل ذلك ينقلنا رأساً إلى الحديث عن الواقع المصري والمعركة المحتدمة حول استخدام المنظمات الأهلية.

العمل الجماعي المنظم في مصر عرف طريقه من خلال الجمعيات الأهلية والأحزاب السياسية في نفس اللحظة مع الثورة العرابية، فعندما كان عبد الله النديم يجول البلاد لتأسيس الجمعيات الأهلية كانت النخبة المصرية تشكل الحزب الوطني القديم الذي ربما كان أول حزب تعرفه مصر الحديثة، ولم تعرف مصر النقابات العمالية إلا بعد ذلك بثلاث عقود مع نشأة الصناعة وتطورها، وبعد أن سارت وتطورت التجارب السياسية والأهلية والنقابية جنباً إلى جنب مع التحديث والرسملة والتطور الديمقراطي ووصل الأمر إلى ذروته

مع ثورة ١٩ وما أعقبها، توقف كل ذلك - فجاءة - وتمت مصادرته مع ١٩٥٢ لتبدأ مرحلة تجريم العمل الجماعي المنظم، وهذا التجريم استمد مشروعيته من إيديولوجية اشتراكية قومية الطراز فرضت وجودها بالاستبداد الذي دفعت ثمنه الفادح كل النخب المصرية، كما فرض هيمنته أيضاً بإصلاحات اجتماعية محدودة، ونحن نعتقد أن هذا النموذج قد انهار في بلادنا مع هزيمة ٦٧ قبل أن ينهار في مركزه الملهم - موسكو - بأكثر من عشرين سنة، ومنذ الهزيمة وحتى الآن ومصر - بكل ما تبقى لها من طاقات وإمكانات إنسانية حية - تحاول الوصول بالوطن إلى طريق العمل الجماعي المنظم باعتبار أن ذلك وحده هو الكفيل بالنجاة من التردّي الذي نعيشه، ومنذ الهزيمة وحتى الآن يدفع شعبنا وطلّاعه ثمن فادح من أجل تحقيق هذا الهدف : موجات متتالية تطالب بالديموقراطية طريقاً، وتغييرات بطيئة لم تتوافق أبداً مع الثمن المدفوع، حتى أن كل ذلك الكفاح الشاق ينتهي بنا إلى القانون ١٣٢ !! وليت الأمر قاصر على هذا القانون سيئ السمعة، بل أن الطامة الكبرى من وجهة نظرنا هي عدم وجود منافذ سياسية ونقابية للعمل الجماعي، ولذلك فلقد كان من الطبيعي أن تسعى القوى السياسية المختلفة لركوب موجة العمل الأهلي وهو أمر ما كان للدولة أن تتركه يمر بالطبع، وهكذا تعقد المشهد وأصبح هناك أكثر من طرف في ساحة العمل الأهلي في مصر.

هناك أولاً الجهات المانحة وبعضها يسعى لتفتيت المجتمع كله وبعضها الآخر له أجندة تخصه والتي قد لا تهمنا بنفس القدر، وهناك ثانياً القوى السياسية المصرية وبعضها محجوب عن الشرعية ويسعى من خلال الجمعيات إما إلى الوجود أو إلى دعم وجوده، وهناك ثالثاً الدولة الأبوية المصرية التي تسعى لـ "لم الدور" واستيعاب الظاهرة حتى تصبح - بتعبيرات العسكر - "تحت السيطرة" وعون للدولة في تحقيق أهدافها السياسية والاقتصادية

والاجتماعية وهناك أخيراً الجمعيات الأهلية الحقيقية : مجموعات نشيطة لها أهداف جزئية تريد أن تحقق أهدافها بوسائل محددة من خلال نشاط جماعي منظم ..

الجمعيات الأهلية في ظل هذا المشهد المعقد تتعرض لضغوط وشد وجذب من الجهات المانحة والقوى السياسية والدولة، والقوى الثلاث المؤثرة على نشأة الظاهرة وتطورها في مصر تستخدم سيف المعز وذهبه في نفس الوقت. الجهات المانحة تستطيع أن تمنح وتستطيع أن تمنع، والدولة لا تمنح و تمنع فحسب، بل و تبطش أيضاً إذا لزم الأمر، والقوى السياسية تمنح البركة وتضفي المشروعية أو تشهر بـ "مخاليق ربنا" وتضعهم في حالة عزلة ودفاع عن النفس.

في هذا المناخ بالتحديد ينبغي أن نتحدث عن دور الجمعيات الأهلية في تطوير السياسة التعليمية - أو غيره -

هناك أسلوبين أساسيين - أو ربما طريقتين مختلفتين - يمكن للمنظمات غير الحكومية أن تلعب من خلالهما دوراً في تطوير السياسة التعليمية، الأول هو تحسين أو تغيير السياسة التعليمية الراهنة من خلال مساعدة المؤسسة التعليمية الحكومية - النظامية - أو بالتعاون معها والثانية هي تحسين أو تغيير السياسة التعليمية الراهنة من خلال العمل ما أمكن خارج المؤسسة التعليمية الحكومية النظامية الراهنة وتحجيم كل علاقة بالمؤسسة إلى أقصى حد ممكن، وقبل أن نتعرض لدوافع كل طريقة وعلاقة القوى المختلفة بها وكذا أهدافها بشيء من التفصيل دعونا نؤكد في البداية على أن تطوير - وهو التعبير - المعتمد من قبل اللجنة المنظمة - مسألة نسبية ويتوقف على المعايير التي نحدد بها ما هو صواب وما هو خطأ وما هو تطوير وما هو "ليس كذلك" .. الخ،

والأفضل هو أن نستخدم إذن تعبير تغيير السياسة التعليمية الذي يعتبر هدفاً للكثيرين وفي اتجاهات مختلفة .

الطريقة الأولى : ترمى أساساً إلى تغيير السياسة التعليمية من داخل المؤسسة التعليمية - النظامية وبالتعاون معها، وتتبنى هذه الطريقة بالأساس جمعيات لها رؤية إصلاحية وتسعى إلى التغيير التدريجي حتى لو كانت تمتلك رؤية شاملة لسياسة تعليمية بديلة وبالتالي فإن بعضاً من الجمعيات التي تتبنى رؤية أيديولوجية - دينية أو قومية - وتعتبر نتوءات لأحزاب أو تيارات سياسية، تعمل وفقاً لهذا المنهج في تنافس يتصاعد أو يخفت تبعاً لتوجهات النظام السياسي وتوازنات القوى داخله من ناحية، وتبعاً للهامش الديموقراطي المتاح ودرجة الانفراج أو الاحتقان السياسي في المجتمع بصفة عامة، وهذه العوامل تؤثر على مدى ودرجة مرونة أو حدة أداء هذه الجمعيات ذات التوجهات الأيديولوجية والتي تزعم لنفسها امتلاك سياسة تعليمية بديلة ترمى إلى تنفيذها عبر إصلاحات طويلة النفس، كما تتبنى نفس هذه الطريقة أيضاً في التغيير طويل النفس جمعيات لها رؤية إصلاحية جزئية ولا تزعم لنفسها امتلاك أيديولوجية ولا امتلاك سياسة تعليمية بديلة وغاية ما تطمح إليه هذه الجمعيات هو الارتقاء بنوعية الخدمة التعليمية بصفة عامة في منطقة معينة (حي مثلاً، أو قرية، أو محافظة ... الخ) أو في أحد مجالات توجهات السياسة التعليمية وليكن الارتقاء بمستوى المدرس أو التأكيد على المساواة بين الجنسين في المدارس .. الخ.

النوع الأول من الجمعيات ذات الطابع الأيديولوجي يندر أن يحظى بدعم واضح من أجهزة الدولة حتى لو تمتع أحياناً برعاية بعض أقطاب النظام المنحدرين من أحد المدارس الفكرية والمدجنين في خدمة التوجهات العامة للدولة، ذلك أن الأداء الفكري للدولة المصرية كان منذ ٥٢ ولا يزال يعتبر كل

المدارس الفكرية (الماركسية والقومية والليبرالية والدينية) مشبوهة حتى لو اضطرت في فترات معينة لاستخدام هذا الاتجاه أو ذاك - أو بالأحرى استخدام عناصر وشعارات من هذه المدرسة أو تلك لبعض الوقت-، ومن ثم فإن هذه الجمعيات لا تحظى برعاية حكومية ما لم تظهر بالطبع جمعيات أكثر راديكالية تدفع الدولة لاحتضان ذوى التوجه الإصلاحى، وفى المقابل تتجح هذه الجمعيات وبالذات ذات التوجه القومى واليسارى فى إقامة صلات وثيقة بالمانحين الأجانب بسبب مرونتها فى الموائمة بين أجندتها الإصلاحية وبين أجندة "الخواجة"، فيما تتجح الجمعيات ذات التوجهات الدينية فى الحصول على دعم إسلامي من بعض الشبكات والأنظمة الإسلامية، وبالمثل تحظى الجمعيات القومية بعطف التيارات القومية المعتدلة تماماً مثلما تتمتع الجمعيات الإسلامية بدعم التيارات الإسلامية الإصلاحية.

النوع الثانى من الجمعيات التي تتبنى رؤية إصلاحية هي الجمعيات التي ترفع شعارات وأهداف جزئية وبعض هذه الجمعيات تم إنشاءه من مواطنين صالحين بالأصالة عن أنفسهم وبدون أي خلفية سياسية لتنفيذ أهداف محددة ومعلنة و معظمها تم إنشاؤه من أشخاص لهم صلات ما برجالات الإدارة والوزارة ويكاد ينحصر نشاط مثل هذه الجمعيات فى مساعدة الجهات المسئولة على ما تراه تطويراً للسياسة التعليمية أو تحسيناً للأداء وإذا كان "الخواجة" طالب "مجتمع مدني" و "منظمات غير حكومية" فالحكومة عندها "مجتمعها" و"منظماتها" وبدلاً من أن تقوى "قلوس" "الخواجة" شوكة "القلة المندسة" فإنها يمكن أن تساعد فى تنفيذ توجهاتها، وهكذا تلعب هذه الجمعيات دوراً مزدوجاً، فهي من ناحية تجمل صورة النظام بعد أن بات وجود المنظمات غير الحكومية ونشاطها أحد شروط العولمة أمريكية الطراز، ومن ناحية أخرى فإن الجمعيات تحصل على المنح لكي تدعم خطط التطوير الحكومية، وإذا كان بعض حسنى

النية من المواطنين الصالحين قد بدعوا نشاطهم دون إدراك القواعد المعمول بها فإن ممارسة محدودة ولوقت وجيز كفيلة بدفعهم إما إلى خانة "الأيدولوجية" والعلاقة الشائكة مع الدولة أو إلى خانة الجمعيات الصديقة للدولة.

طبعاً هذان النموذجان للاتجاهين الإصلاحيين في علاقتهما بالدولة لا يعنى على الإطلاق أنه لا توجد طبقات رمادية بين النقيضين، والدولة بوجه عام لا ترتاح إلى وجود أيديولوجي إصلاحي مستقل، فهي تسعى منذ اللحظة الأولى إما إلى تدجينه أو تحويله إلى عدو، ومن ثم فإن حالة التوتر والشد والجذب تكاد تكون حالة مؤقتة من الممكن أن تدفع بالجمعية إلى الخصومة أو أحضان الدولة.

رغم كل ما تقدم فربما يجوز لنا أن نعتقد أننا الآن - وربما في المستقبل المنظور أيضاً - لن نطلب من المنظمات غير الحكومية إلا مثل هذا الأداء الإصلاحي وغاية ما نتمناه هو أن تحافظ هذه المنظمات في خضم علاقاتها المتشابكة مع جهاز الدولة البيروقراطي الطاغى على درجة من الاستقلالية وطول النفس، وأن تقاوم هذه المنظمات ما أمكن الاندفاع إلى العداوة - ومن ثم إلى المصادرة الكاملة - بنفس القوة التي ينبغي أن تواجه بها محاولات التدجين التي يمكن أن تفقدها حماسها وستفقدنا أيضاً - بكل تأكيد - أجندتها الخاصة وتصوراتها الخاصة لما ينبغي أن يكون عليه التطوير، وينبغي أن نلاحظ أن هناك فرق واضح بين البحث عن نقاط تماس بين أجنده الجمعيات وبين أجنده الدولة - وهو أمر ينبغي أن يعتمد في التكتيك الإصلاحي لتحقيق مكاسب محددة - وبين أن تدفع مثل هذه المكاسب الجمعيات للتخلي عن أجندتها الخاصة لأن ذلك معناه الذوبان داخل أجهزة الدولة.

وينبغي أن نلاحظ هنا أننا نتحدث عن الجمعيات العاملة في الحقل الإصلاحي بصفة عامة بصرف النظر عن توجهاتها لأننا نرى حق تكوين كل الجمعيات إصلاحية وراديكالية دينية وقومية أو يسارية هو حق مبدئي يجب أن يتوفر لها جميعاً ولعل ذلك يقودنا إلى تساؤلات هامة تتعلق بالمدى والحدود التي ينبغي فيها للسياسة التعليمية أن تتغير بناء على جهود أو ضغوط المنظمات غير الحكومية وبالذات إذا ما كانت هذه المنظمات تضغط في اتجاه تغيرات دينية مثلاً قد لا تتوافق مع توجهاتنا العلمانية أو العكس، ونحن جميعاً نعرف أن العديد من الجمعيات - وبالذات تلك التي تمتلك رؤية شاملة لسياسة تعليمية بديلة - هي بالتأكيد جمعيات لها توجهات أيديولوجية واضحة ومنظورها في تغيير السياسة التعليمية هو جزء من منظور أشمل لتغيير المجتمع كله، ولعل هذه الملاحظة تمهد لنا الحديث عن الطريقة الثانية المعتمدة - أو التي يمكن أن تعتمد - في تحسين أو تغيير السياسة التعليمية.

الطريقة الثانية تهدف إلى تحسين أو تغيير السياسة التعليمية الراهنة من خلال العمل - ما أمكن - خارج المؤسسة التعليمية - الحكومية النظامية وتحجيم كل علاقة بالمؤسسة إلى أقل حد ممكن، وبصفة عامة يمكننا القول أن الجمعيات التي تتبنى مثل هذا التوجه الراديكالي إما ستكون جمعيات لها توجه أيديولوجي - سياسي وتوجهات عملية راديكالية أو ستكون جمعيات لها مطالب جزئية ولكنها ذات طابع جهوى أو طائفي.. الخ، وبطبيعة الحال فإن ذوى التوجه الأيديولوجي الإسلامي سيكونوا الاتجاه الأبرز داخل النوع الأول وسيعتمد هؤلاء على بناء مؤسسات تعليمية بديلة ورغم اضطرارهم إلى قبول "مناهج الوزارة" إلا أنهم في المدارس التي قاموا - أو سيقوموا - ببنائها استطاعوا من الناحية العملية أن يضيفوا الكثير من التميز على سياستها التعليمية على الرغم من هذا الالتزام بالمناهج، ومن الممكن - نظرياً - أن تظهر

جمعيات يسارية أو قومية تسعى في نفس الاتجاه، ومثل هذا النوع من "التطوير" للسياسة التعليمية لا يحظى طبعاً بدعم الدولة أو مساندتها ولكنه ينمو ببطء استناداً إلى عجز الدولة عن توفير العدد المناسب من المدارس، وهناك بالطبع قوى مانحة تدعم هذا التوجه، وهناك أيضاً أحزاب وقوى سياسية تدعمه، ويزيد الأمر تعقيداً أن النوع الثاني الذي يستهدف تحقيق أهداف جزئية ذات طابع طائفي أو فئوي .. الخ، ويتبنى أسلوب العمل خارج المؤسسات التعليمية قد يكون له دور كبير هو الآخر في تغيير ملامح السياسة التعليمية، فمن المنتظر - مثلاً - رداً على زيادة نفوذ التيار الإسلامي وجمعياته أن تظهر جمعيات ذات توجه مسيحي تحاول تقديم رد على نشاط الجمعيات الأهلية الإسلامية في المجال التعليمي، بل ومن المتوقع أيضاً في ظل اهتمام غربي متزايد بالأقليات أن تحاول جمعيات نوبية أو بدوية افتتاح مدارس تسعى لإضفاء ملامح قومية متميزة على سياستها التعليمية، وهكذا يتأكد سؤالنا حول مدى وحدود ما يمكن للنخبة أن تقبله من تغييرات هنا أو هناك في السياسة التعليمية.

بصياغة أخرى، يمكننا القول أن السياسة التعليمية الراهنة التي تهدف إلى صلب الناس في قوالب محددة للوفاء باحتياجات سوق العمل "المصنعي" الطابع، ولكن لما كانت المجتمعات الإنسانية تتنقل الآن من الموجة الصناعية - الثانية - إلى الموجة المعلوماتية التكنولوجية - الثالثة -، فإن هناك ما يبرر التخلي عن هذه السياسة التعليمية النمطية الموحدة لصالح سياسة تعليمية تعددية، وبالتالي فهناك مساحة متاحة ومتزايدة للمنظمات غير الحكومية لوضع سياسات تعليمية متنوعة موضع التنفيذ، وينتشر هذا التوجه القائم بالفعل في الغرب والشرق على السواء.

في الولايات المتحدة مثلاً نحن نعرف أنه إلى جوار التعليم الخاص هناك تعليم "أهلي" واسع الانتشار يلبي احتياجات مجموعات قومية متنوعة

ومتطلبات سوق واسع ومعقد حتى أن بعض المدارس تعتمد سياسات تعليمية لا علاقة لها بالمجتمع الأمريكي بمعناه الواسع ولكنها ترتبط بالمجتمع الضيق الذي أوجدها مثل المجتمع الصيني أو البورتوريكي.. الخ، وفي الصين أيضاً - وهذا ما لا يعرفه الكثيرون - تنتشر الآلاف من الجامعات الخاصة التي لا تحظى حتى باعتراف الحكومة (هناك ٥٠ جامعة حصلت على موافقة وزارة التعليم ونحو ١٣٠٠ جامعة أهلية ليست لها هذه الأهلية!) وتعتمد سياسات تعليمية متنوعة، وتغذى سوق واسع ومتنوع هو الآخر. ويثير هذا التوجه الذي يطور السياسات التعليمية في اتجاهات مختلفة ومتنوعة قلقاً متزايداً في بلادنا بخصوص مدى ما يمكن أن ينتج عن مثل هذا التوجه من إهدار مبدأ تكافؤ الفرص، فإذا كان مجتمع رجال الأعمال الليبرالي يلجأ إلى التصرف بـ "قلوسه" لتقديم نوعية متميزة من التعليم لبعض أبنائه المتفوقين أو لتسليح نصفهم الآخر بشهادات عليا من أجل الواجهة الاجتماعية، فإن الجمعيات صاحبة الرؤية الأيديولوجية السياسية وكذا الجمعيات التي تسعى لتحقيق مصالح طائفية أو فئوية - تقوم - وستقوم - بدور يزداد أهمية في "تطوير" أو بالأحرى تغيير السياسة التعليمية، إما بشكل إصلاحي من داخل المؤسسة أو بشكل راديكالي من خارجها، وبقينا فإن هذا التغيير - عبر الاستثمار أو النشاط الأهلي - لن يكون في اتجاه واحد وإنما سيكون في اتجاهات متعددة، وإذا كان ذلك في جانب منه تعبيراً عن ما يموج داخل المجتمع من تيارات متصارعة، وإذا كان من جانب آخر تعبيراً عن انتقال المجتمع - وإن بصورة مشوهة - من الموجه الثانية للثالثة، فإن هذا التغيير في اتجاهات متعددة للسياسة التعليمية سيؤثر بدوره على الخريطة الفكرية والسياسية، بل والاجتماعية أيضاً، باختصار مثلما سيكون تغيير السياسة التعليمية نتيجة لتغيرات اجتماعية محددة فإنه سيكون أيضاً سبباً في تكريس هذه التغيرات وتعميقها، وليس لنا أن نوقف الآثار السلبية لهذه العملية

المستمرة والجدلية" بالوقوف ضدها، حيث لا يمكننا اعتبار الأعداد المتزايدة من ضحايا السيارات سبباً للمطالبة بإلغاء السيارات مثلاً، ولكن عملية التطوير في اتجاهات مختلفة رغم منطقية ومشروعية دوافعها، وإيجابية بعض نتائجها، لا بد أن تدرس بعناية آثارها السلبية، بالذات وأن المنظمات غير الحكومية في بلادنا لا تختلف في الفروع - كما هو حال نفس المنظمات - بل والأحزاب أيضاً في الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً - وإنما تختلف في الأصول وتعكس توجهاتها المختلفة في تطوير السياسة التعليمية احتمالات حقيقية لمزيد من التفتت السياسي والاجتماعي دون أن يكون لدينا ما تحظى به أمريكا مثلاً من وحدة وتماسك يتحققا عبر نمط استهلاكي يكاد يكون موحد ورفاهية واضحة وآليات سوق تغطي على ما عداها من أنساق.

د. أحمد عبد الله

التربية الانتمائية :

أن "التربية" عملية تفاعلية عريضة لها مكونات كثيرة وفيها عنصراً الأخذ والعطاء، ويقوم بها كل من الأستاذ والطالب في نفس الوقت. بل ليس فقط الأستاذ والطالب وإنما أطراف اجتماعية أخرى. إن التربية "عملية" process وليست درساً أحادياً تلقينياً. أي ليست بمعنى "احفظ ما أمليه عليك" فهذا يمكن أن نسميه "التلقين" وليس التربية التي لها دلالة أخرى غير دلالة الحشو والتلقين فالحشو مثل "تزغيط البط" والبشر يستحيل أن نتحدث نهم بمنطق أنهم بط أو إوز! حيث يلزم نوع من الحوار العقلي في أي عملية تربية أو أي عملية أخرى من عمليات المشاركة في الحياة الاجتماعية. هذه هي نقطة الخلفية التي تؤدي للتمييز بين مفهومين: تربية "المونولوج" وتربية "الديالوج" والاثان مفهومان يتصادمان. المونولوج مقصود به الخطاب الأحادي الإملائي. أي أن شخصاً يتكلم والباقون يسمعون .. شخص يلقي والباقون يتلقون أو يتلقون. لكن تربية الديالوج مسألة مختلفة .. أي نتحاور، نتجاذب أطراف الحديث، نتجادل، نتعامل، نتصارع، نتشاجر .. أي أن الموضوع فيه مجال أكبر للتفاعل الإنساني. والغالب على العمليات التربوية في بلادنا سواء في كليات التربية، سواء في المدارس، منذ الطفولة، من الحضانة إلى الجامعة، وسواء في وسائل الإعلام كالتلفزيون والإذاعة - وخصوصاً التلفزيون - وحتى في الأسرة، سواء في مؤسسة العمل - أي مكان التوظيف - الغالب على العمليات التربوية هو أنها

عمليات غير تفاعلية. أي أنها تربية المونولوج .. أي رئيس للعمل يلقي مرءوسيه وعليهم السمع والطاعة، وماعدا ذلك يعتبر نوعاً من المشاغبة والتدخل فيما لا يعنيهم.

تربية الديالوج غائبة عن حياتنا الاجتماعية في كافة المؤسسات ومن الصعب تصور أن تنطلق أي أمة إلى الأمام وتتطور بالفعل إلا إذا أصبح الغالب فيها هو تربية الديالوج وليس تربية المونولوج. لعل هذا ما يميز الأمم التي نسميها بالمتخلفة أو النامية عن الأمم الأكثر تقدماً. أنه في حالة الأمم الأكثر تقدماً هناك نوع من الديالوج الدائم في الحياة اليومية، وداخل الأسرة قد يشاغب الأبناء مع آبائهم. هناك نوع من الحوار على شاشة التلفزيون في أي قناة تجدون حواراً جاداً حول القضايا المختلفة، فلان يقرأ رأي الحكومة وعلان يقول رأياً معارضاً وهكذا. المسألة فيها تفاعل وليس مونولوج أو خطاب أحادي هو السائد كما هو الحال عندنا. فتربية الديالوج وتربية المونولوج هو الفارق الأساسي بين المجتمع المتقدم والمجتمع النامي .. ليس الفارق فقط في قضايا لقمة العيش .. ليس فقط في الاقتصاد والإنتاج وأن هؤلاء أغنياء وأولئك فقراء. وإنما هناك أيضاً غني العقل وفقر العقل. فعملية تربية الديالوج هي نوع من الغني العقلي في المجتمع الذي يحتمل الخلاف في وجهات النظر والأخذ والعطاء. أما المجتمع الذي لا يتحمل ذلك فليس أمامه سوى تربية المونولوج، والذي لا يسمع الكلام يضرب بالعصا. وهذا هو الطابع العام في المجتمعات المختلفة. أنها بالأساس مجتمعات استبدادية قمعية تقوم العمليات التربوية فيها على السمع والطاعة وأن على من يمسك بالعصا أن يقود الآخرين برغبتهم أو رغماً عنهم. هذا هو الغالب في العمليات التربوية في بلد مثل بلدنا. ونحسب أن مصر هي من جملة الدول المتخلفة رغم أنها ذات حضارة عريقة، لكن هذه الحضارة في ذمة التاريخ. والواقع الحالي يقول أننا من الأمم المتخلفة بكافة

المعاني الاقتصادية وأيضاً في نظام الإدارة الاجتماعية الذي يشمل عمليات التربية .. تربية المونولوج هي تربية مختلفة بالضرورة. ولن ينطلق هذا البلد إلى الأمام إلا بتغيير الإطار التربوي نفسه ليصبح "تربية حوارية" .. أي تربية الديالوج.

هذا عن مسألة التربية. فماذا عن موضوع الانتماء، هو موضوع طويل عريض ذو شجون يستطيع أن يتحدث فيه الإنسان ساعات طويلة بدليل أنه إشكالية يتناولها الكثيرون في المقالات والكتابات والحوارات ... الخ؟. هناك إشكالية للانتماء في مصر، تبدأ من تعريف الانتماء نفسه. لأن السائد في تعريف الانتماء في بلدنا هو "حب الوطن" بالمجان - لله في الله - كما تدلنا على ذلك الأغاني الوطنية التي نسمعها : "يا حبيبتي يا مصر" "يا أجمل بلد يا مصر" . "لو لم أكن مصرياً لوددت أن أكون مصرياً". وهذا هو الخطاب الرومانسي الخاص بحب الوطن، لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: ماذا إذا كان الإنسان مضطهداً في هذا الوطن؟ ماذا إذا كان "كفران" في لقمة عيشه في هذا الوطن؟ ماذا إذا كان في حياته اليومية في هذا الوطن؟. أطلب منه أيضاً أن يمتدح هذا الوطن في أغانيه وفي كل كلمات الحياة اليومية. هذا هو طلب المستحيل من الناس، "فإذا أردت أن تطاع فأمر بما يستطاع" يستحيل أن تأخذ من الناس شيئاً بالمقابل .. لأن التعريف الحقيقي للانتماء هو تعريف "الأخذ والعطاء". أي ماذا نأخذ من هذا الوطن وماذا نعطيه؟ وقد يكون السؤال المطروح هو أن تعطي الوطن أكثر مما نأخذ منه، لكن أن نأخذ صفرًا ونعطي مائة بالمائة فهذا كلام غير واقعي وغير عملي وغير مهذب ويصلح فقط في إطار "النفاق الاجتماعي". لعل هذا هو السائد عندنا. فمثلاً على شاشة التلفزيون عندما يأتون يسألون مواطناً ما رأيك في أوضاع البلد، فطبعاً يقول كلاماً جميلاً وظريفاً لأنه يعرف أن الكاميرا تصوره .. فالمواطن يتحول إلى منافق ناطق، أي كتلة من النفاق نتحدث فتقول

أن الوضع جميل والحكومة ظريفة والرئيس حبيبنا وكله تمام، لكنه كذاب،
والناس تعلم أنه كذاب، لأنه بعد أن تذهب الكاميرا مباشرة يقول " في ستين
داهية .. حلوا عنا قلنا الكلمتين الأونطة اللتين تريدون أن تسمعوهما". لكن
حقيقة الأمر أنه يشكو شكوى مرة في حياته اليومية. ولو أن هذا المواطن قد
تعلم الصراحة في تربيته لقال غير ذلك.

وهنا تأتي أهمية موضوع التربية فهناك نوع من النفاق الاجتماعي
السائد في العمليات التربوية والذي يؤثر على موضوع الانتماء نفسه فيصبح
المطروح أمامنا نوعاً من "ادعاء الانتماء" : الكلام الجميل والحلو والمعسول
حول ارتباط الإنسان بوطنه وبلاده وعدم شكواه من الأوضاع .. والحقيقة هذا
يؤدي بنا في النهاية إلى نوع مما يمكن أن نسميه انتماء "الشيزوفرينيا" أي
انتماء الشخصية الفصامية أو الشخصية المزدوجة. إن هذا الشعب يكذب في
حياته اليومية .. أي عندما تأتي الكاميرا يقول أنا "مسرور" وعندما تمضي
الكاميرا يقول أنا "كفران". وهذا نوع من الكذب في الحياة اليومية. بعض الناس
سيعتبرونه نوعاً من التخفف من الشكوى - الشكوى لغير الله مذلة - أو الأمل
في المستقبل: حتى أن الأوضاع سيئة الآن فستحسن غداً إن شاء الله. لكن
الثابت تاريخياً أن هذا النوع من الانتماء الادعائي أو هذه "الشيزوفرينيا
الاجتماعية" لم تؤد بنا إلى شيء في النهاية، بل بالعكس عودت الممسكين بقياد
الأمر في الحكومة وفي مواقع المسؤولية على أن هذا الشعب مستعد أن يبلغ أي
شيء وأن يقبل أي أوضاع لأنه لديه القدرة على امتداح الوضع الذي يشكو منه.
وحالة النفاق الاجتماعي تخدم التخلف ولا تخدم التطور .. لأن التطور
بند رقم (١) فيه هو المواجهة. المواجهة مع المشاكل أيا كانت درجات
المواجهة .. أي مواجهة رقيقة، أو مواجهة حادة .. هناك درجات للمواجهة لكن
لا بد من المواجهة .. أي لا ينفع أن يكون لك عند الكلب حاجة فتقول له يا

سيدي" إما أن تقول له يا كلب وإما أن تسكت. لكن اللحظة التي تقول له فيها يا سيدي تكون دخلت في إطار النفاق الاجتماعي ولن تحصل أبداً على ما لك عند الكلب. سيعطيك جزءاً من العظمة لكن لن تأخذ مجمل حقوقك أبداً بهذه العقلية. وعكس انتماء الشيزوفرينيا والادعاء هو انتماء الأخذ والعطاء. بمعنى أن يكون في المجتمع نظام واضح وضوح الشمس للحقوق والواجبات وأن ينص على هذا النظام في دستور البلاد بشكل واضح وفي كافة القوانين المنظمة للحياة اليومية، وينعكس ذلك في الممارسة، أي في حياتنا اليومية. أي أنا كمواطن أكون على معرفة بما هي حقوقي، فإذا ظلمت في حقوقي أدافع واستميت في الدفاع عن حقوقي. لكن أيضاً أكون على معرفة بما هي واجباتي، فلا يكون من حقي أن أقصر في أداء واجباتي.

وهناك المثال الخاص بشكوى الناس من قلة المرتبات.. ما هي الجملة السائدة هنا؟ "تشتغل على قد فلوسهم". وهذا التعبير يعبر عن عقلية النفاق الاجتماعي ولا يسمح بالانطلاق إلى الأمام. لأن الصحيح أن تعمل فالعمل هذا واجب ولا بد أن تؤديه، تؤديه بمنتهى التفاني والإخلاص والإجادة. وإذا كان لك شكوى من مرتبك أو عائد هذا العمل فمن حَقك هنا أن تشكو وأن ترفع صوتك وأن تحتج وأن تتظاهر وتعمل اعتطام وأن تتخذ موقفاً نقابياً وتقلب الدنيا من أجل أن تأخذ حَقك لأنك أديت واجبك. لكن إذا أديت نصف واجبك فلا تحتج إذا حصلت على ربع حَقك. لأنك قبلت عقلية الصفقة المستبعدة لفكرة الحقوق والواجبات الواضحة. أي قبلت مبدأ أن الشاطر هو الذي يعطيك أقل من حَقك ويأخذ منك أكثر من واجبك. وطالما قبلت هذه العقلية فليس من حَقك أن تشكو. الذين من حَقهم بصوت مرتفع هم الذين يؤدون واجباتهم تماماً. أما الذي يوافق على فكرة أعمل على قد فلوسهم، أي سَاهَم في الإنتاج وأقوم بتأدية العمل بغير إجادة، فليس له حق الشكوى طالما أنه لم يؤد واجبه. وهذا يسري أيضاً

على أشياء كثيرة في المجتمع من أول نظام المرور في الشوارع. فإذا ارتكبت مخالفة مرور فلا بد أن تدفع قيمة المخالفة، لكن إذا ظلمك جندي المرور لابد أن يدفع هو ثمن الظلم .. هذا نظام الحقوق والواجبات في المجتمعات المتحضرة. لكن فكرة "دع الجندي يأخذ لي مخالفة مرور لأن لي قريب ضابط سيشطب لي المخالفة". هذا نظام مجتمع متخلف. أي نظام دولة لا تقوم على القانون، لأنه في هذه الحالة القانون انتمائي واختياري .. بعض الناس يطبق عليهم القانون لأنهم ليس لهم ظهر، والبعض والآخر لا يطبق عليهم القانون لأن لهم ظهراً. هذه ليست دولة متحضرة .. هذا شيء قريب من شريعة الغاب .. أي هذه دولة الحكم بالذراع والبقاء للأقوى، لكن في نظام الحقوق والواجبات الواضحة تقوم الدولة على القانون الواضح ولا وساطة في القانون وليس هناك شيء اسمه كبير وصغير. فالمواطنون أمام القانون سواء. أي المواطن / القانون، وهذه فقط هي المعادلة : مواطن + قانون .. والدولة أداة تطبيق القانون. والدولة نفسها إذا خرجت عن القانون تشجع المواطن للخروج عن القانون.

على أي حال انتماء الأخذ والعطاء هو الفكرة التي أساسها الاجتماعي هو نظام الحقوق والواجبات الواضح في المجتمع وليس نظام الأقوى والأضعف، الأقوى يأخذ حقوقاً أكثر مما يستحق والأضعف يأخذ حقوقاً أقل مما يستحق. كذلك فالأقوى يؤدي واجبات أقل مما يجب والأضعف يؤدي واجبات أكثر مما يجب. أي نظام للاختلال الاجتماعي، وربما للاختلال الإنساني. ففي أي مجتمع قليل الذوق الفتوة هو الذي يستطيع أن يستعرض عضلاته ويمكن أن يأكل الصغار. فهذه ليست أمة متحضرة، هذه بالفعل ملامح الأمة المتخلفة أياً كان تاريخها الحضاري. وأي شخص يقول لك عندنا حضارة سبعة آلاف عام، أو خمسة آلاف عام، قل له هذا الكلام في زمة التاريخ طالما أنه غير منعكس

ففي الحياة اليومية في اللحظة التي نتكلم فيها. نعم كنا أمة متحضرة لكن لسنا كذلك بالضرورة اليوم، وإن كنا نستطيع أن نكون إذا اخترنا وفعلنا بانتمائنا.

ما هي الحالة الانتمائية في مصر؟

إن هناك أغلبية كاسحة منسحبة من المشاركة الاجتماعية، وأن هذا دلالة من دلالات عدم الانتماء أي الأغلبية الساحقة من المصريين الآن تقريباً لا علاقة لها بهذا البلد المسمى مصر إلا في حدود أنهم بشر يأكلون ويشربون .. أي على المستوى الغريزي .. فنحن نعمل من أجل أن نأكل، ونشرب وننام، ونستيقظ من أجل أن نعمل ونأكل ونشرب .. أي بالمعنى الغريزي. وهذه المسألة مستمرة ولا أحد يقول أن على المصريين ألا يعملوا على هذا المستوى. لكن مستوى الانطلاق لتطوير المجتمع وتحويله من حالة التخلف إلى حالة التنمية، ثم إلى حالة الانطلاق، هذا أمر غير مطروح في أذهان عامة المواطنين .. فكرة الإصلاح واسع النطاق لمعالجة الاختلالات الاجتماعية غير مطروحة في ذهن عامة المواطنين. عامة المواطنين المسألة بالنسبة لهم هي أن هذه البلد " محروقة بجاز " أي كأنهم يقولون ليست بلدنا والموضوع لا يخصنا في أي شيء: تسير شمال تسير يمين، تصاحب هذا تعادي ذاك، تدار بهذا الشكل أو تدار بهذا الشكل، من يأخذ ماذا؟ من يأخذ أقل؟ من يأخذ أكثر؟ كأنهم يقولون كل هذا ليس موضوعنا. مع ملاحظة أنه لا يمكن القول بأن هناك انتماء اجتماعي إلا إذا كان المواطن معنياً بكل هذه المظاهر للحياة الاجتماعية المشتركة. لكن إذا كان معنياً فقط بأكله وشربه الفردي فهذا مظهر من مظاهر الانسحاب وعدم الانتماء .. ليس معنى هذا أن العناية بالأكل والشرب معناها عدم انتماء، بالعكس العناية بلقمة العيش مظهر هام من مظاهر الانتماء، لكن على أن يعتني المواطن بها في الإطار الاجتماعي. أي يكون معنياً بنظام لقمة العيش في

المجتمع من ينتج ماذا؟ ومن يأخذ؟ بأي قدر من المنتج؟ وهل يوزع على الناس بالعدل أم يوزع باختلال وظلم؟ لو أن المواطن في ذهنه كل هذه التساؤلات والاهتمامات فمعنى هذا أنه مواطن منتمي، سواء أثار في الطريقة التي تدار بها الأشياء أم لم يؤثر. لكن يكفي أن يكون له رأي واهتمام بالواقع. فيكون بذلك مواطناً "منتمياً" لكن ليس بالضرورة "مواطناً مشاركاً" فالمشاركة مستوى أعلى. لكن مجرد الاهتمام، مجرد العناية، مجرد المتابعة، مجرد القلق، مجرد الرغبة القلبية في أن تكون الأوضاع إلى الأفضل، هذا يمكن أن نعتبره مظهراً من مظاهر الانتماء. لكن الانسحاب الكامل، وعدم العناية بأي شيء وأن كل فرد شعاره "أنا ومن بعدي الطوفان" وأنه لا علاقة بين المواطن ووطنه، فلا يمكن أن نقول أن هذه حالة انتمائية متقدمة، بل نستطيع أن نقول أن هذه حالة انتمائية متدنية أو متخلفة .. حيث الأغلبية منسحبة وحيث مظاهر الانسحاب عديدة.

هذا فيما يخص الأغلبية. أما فيما يخص الأقلية ويقصد بها الصفوة المتعلمة والمتهمة سواء كانت صفوة سياسية أو صفوة ثقافية وفكرية، سواء كانت صفوة حاكمة تدير الحكم أو صفوة معارضة خارج الحكم، أو صفوة تعلق على الأوضاع دون أن تعارض بشكل فعال أو مشاركة إيجابية. هذه الأقلية التي تمثلها الصفوة في المجتمع تتضح الحالة عندها بأن لديها نوع من "الانتماء التعويضي" - إذا جاز التعبير - بمعنى أنها ترى الأغلبية غير معنية بالأوضاع وغير مشاركة فيها فتحاول هي كأقلية أن تعوض غياب مشاركة الأغلبية فتكون أشكال المشاركة لديها أشكالاً محتدة .. أي الشخص الواحد يحاول أن يعمل بطاقة عشرة أشخاص من أجل أن يعوض العشرة الجالسين في البيت لا يشاركون ولا يساهمون .. فنجد عند بعض الشباب المتمرد اتجاهات حادة جداً لقلب الأوضاع بالنيابة عن المجموع : إن المجموع لا يشارك، فأنا الذي سأتولى الأمر بنفسه. فتصبح الأقلية المشاركة ذات ميول طرفية أو تطرفية أو حادة أو

احتجاجية. ولذلك لا يستغرب أن تكون هناك فئة من الشباب مثلاً تلجأ إلى العنف وتحمل السلاح بالفعل وتلجأ إلى عمليات اغتيال وقتل ... الخ. هذا نوع من الانتماء المحتج .. المشكلة فيه أنه انتماء مريض يأتي بنتائج عكسية لأن اللجوء للعنف ممكن أن يحرق الأخضر واليابس فبدلاً من أن يحاول الإنسان تطوير بلاده إذا به يدمرها. أي شيء مثل "الدبة" والمثال الشهير الخاص بالدبة التي أمسكت بالطوبه وضربت صاحبها .. لكنه نوع من الانتماء التعويضي. لابد أن تتعرف بذلك .. لأن الأغلبية لا تشارك وهناك أقلية تشارك وتحاول تدمير الأوضاع. فهناك طرف في هذه الأقلية متشدد جداً في رغبته في تغيير الأوضاع ويلجأ إلى العنف ويمارسه بالفعل بالنتائج الوخيمة المعروفة .. لكن هذا مظهر من مظاهر غياب مشاركة الأغلبية .. أي إذا شاركت الأغلبية على نطاق واسع ستذوب هذه الأقلية المحتجة وتصبح أقلية ضئيلة جداً وتظل تضمحل حتى تختفي تماماً لأنه يكون هناك اختفاء للموقف التعويضي - أنا لا أعمل نيابة عن أحد - فأصحاب القضية يعلمون لها بأنفسهم. وانظروا مثلاً للعمليات الانتخابية في مصر والتي تعبر عن الانتماء والمشاركة الموسمية، لأن المشاركة مفروض أن تكون يومية لكن الانتخاب مشاركة موسمية، حتى هذه المشاركة محدودة جداً في مصر. فأولاً الناس غير مسجلين أنفسهم في كشوف الناخبين - الأغلبية غير مسجلة والمفروض أن عدد المسجلين في مصر يكون خمسة وعشرون مليون فما فوق. المسجلين بالفعل حوالي أربعة عشر مليون، أي حوالي ٥٠% مسجلون و ٥٠% غير مسجلين. ومن المسجلين الذين يذهبون للانتخابات بالفعل نسبة ضئيلة للغاية، حوالي ١٠% من المسجلين .. أي حوالي ٥% من الواجب تسجيلهم .. أي حوالي ٢,٥% من إجمالي الشعب المصري. فحتى لو الـ ٢,٥% هؤلاء يصوتون بنسبة ١٠٠% للحكومة تكون هذه الحكومة تحكم البلد بشرعية ٢,٥ فقط. أي في مصر. وهذه العملية الانتخابية في

الأيام التي فيها رغم النفخ والهيصة و"الزمبليطة" والدعاية إلا أنها تعبر عن شيء محدود للغاية في المجتمع المصري بسبب أن المسجلين أقل من الواجب تسجيلهم وأن الذين يشاركون أقل من الذين من الواجب أن يشاركوا والنسبة في السنهارية أعداد محدود من المواطنين. فأجمالي يتفرجون على اللعبة وغير مشاركين فيها ربما لعدم إيمانهم بجدية اللعبة، ومعهم بعض الحق في ذلك لأن اللعبة بالفعل ديكورية وليست جادة.

لكن على أي حال، مسألة الانتماء والمشاركة والديمقراطية لا تقتصر فقط على العملية الانتخابية وإنما تشمل أشياء أخرى. فممكن للمواطن ألا يكون مشاركاً بشكل موسمي في الانتخابات إنما له مكان في الحياة اليومية يشارك فيه من خلال نقابة، من خلال جمعية اجتماعية، من خلال نشاط محلي، من خلال خدمة البيئة .. أي من خلال أي زاوية من الزوايا المشاركة وهي زوايا لا نهائية وعديدة للغاية. لكن هذه المشاركة أيضاً نطاقها محدود في المجتمع المصري. وهذه في مجملها الظروف الصعبة التي تطرح مشكلة الانتماء في مصر وتفرض على مجتمع المربين مواجهة التحدي باختيار منهج "التربية الانتمائية" من أجل أن تشارك أجيال الشباب في إصلاح وتطوير البنية الوطنية.

مداخلات ومحاورات بعد المحور الرابع

"دور المجتمع المدني في تطوير السياسات التعليمية"

د. فتحي أبو العينين :

كان التعليم ولا زال يمثل قيمة جوهرية من قيم المصريين على اختلاف انتماءاتهم الفكرية ومستوياتهم الاقتصادية ومكاناتهم الاجتماعية ونوعية المهن التي يمارسونها. فكل مصري ينظر لتعليم الأبناء بوصفه استثماراً له عائد إيجابي على الأسرة عامة وعلى هؤلاء الأبناء في مستقبلهم خاصة. ويمكننا أن نقول أن الجميع منخرطون في قضية التعليم في مصر وهم يمثلون ٢٥% من سكان مصر تلاميذ وطلاب في الجامعات وبقية السكان إما دون سن التمدرس، سوف تجيء لحظة في مستقبلهم يسبغون فيها داخل النظام التعليمي أو الكبار المشغولين بأمور أبناءهم.

من هنا نظام التعليم يمس كل الأفراد والجماعات والشرائح الطبقية ومن البديهي أن يكون محل اهتمام ونظر من جانب المتخصصين وهاجساً لدى الأسر المصرية. خاصة في هذه الظروف المتصلة بمشكلات التعليم وبإمكانية تمويله وبطبيعة المناهج وأحوال المعلمين يضاف أيضاً دور الدولة في وضع السياسات التعليمية وتنفيذها ومدى إسهام المجتمع المدني في تطوير هذه السياسات. أريد أن أؤكد هنا على ضرورة النظر للتعليم من منظور رحب بصفته المحلية والعالمية وعلى أن لا ينظر لمفهوم التنمية في معناه الضيق الذي يقيس رأس المال في المباني والأجهزة ويقيس العائد بمعايير كمية خالصة. هنا يصبح رأس المال البشري عنصر بالغ الأهمية في استراتيجيات التنمية وبرامجها وكما يقول د. حامد عمارة تصبح "تنمية البشر وليس تنمية الحجر" هي الهدف والوسيلة.

لقد أعاد مفهوم التنمية البشرية الإنسان لموقفه الحقيقي ليصير القيمة الجوهرية واكتسبت القيمة معنى باعتبارها تغييراً مقصوداً في اتجاه تحقيق أقصى قدر ممكن في إشباع احتياجات الناس. وتوجيه الموارد البشرية في إطار العدالة في توزيع الثروة والقوة في المجتمع. إن أوضاع التعليم الحالية هي بصورة أو بأخرى نتاج لتطورات سابقة فنحن نعرف أن التعليم الحديث في مصر عندما تأسس في عصر محمد علي بالضوابط التي وضعها جهاز الدولة كالبيروقراطية بدءاً من تعيين المدرسين وحتى الصرف على الأجهزة. على عكس التعليم الديني الذي كان مستمراً في إطاره الأهلي المدعوم بحصيلة الأوقاف. وحتى القرن التاسع عشر كانت السياسة التعليمية - حسب اعتراف كرومر هي تخريج موظفين ينخرطون في الجهاز الإداري للدولة ولم تكن فرص التعليم متاحة إلا للقادرين فقط. كانت نشأة الجامعة الأهلية ١٩٠٨ محاولة لإيجاد قاعدة وطنية لتحصيل العلوم ورفع مستوى المعرفة وتدعيم الحركة الوطنية المناهضة للاستعمار ورافعة لشعار مصر للمصريين. في منتصف الخمسينيات مدت الحكومة مظلة التعليم لتشمل التعليم الجامعي. مما أتاح فرص واسعة أمام قطاعات عريضة من أبناء الشرائح الوسطى والدنيا لتلتحق بالتعليم الجامعي وهذه حقيقة لا يتجاهلها إلا كل متعصب وغير موضوعي لأن أعداداً غفيرة من أبناء مصر تتراوح أعمارهم الآن بين الأربعين والستين قد استفادت من سياسة مجانية واستطاع الكثيرون أن يحققوا حراكاً اجتماعياً لأسرهم وأن يأخذوا لأنفسهم مكانات اجتماعية من ناحية أخرى.

غير أن هناك حقيقة أخرى هي أن السياسة التعليمية كانت ولا تزال موجهة للنمو الكمي ومتجاهلة الجانب الكيفي المتمثلة في نوعية المتعلم. وهذا على وجه التحديد ما يقف وراء قصور النظام التعليمي. لعله من البديهيات أن نقول أن السياسة التعليمية هي مسألة مشتبكة ومتداخلة مع قضايا الحرية

والعدالة الاجتماعية وبالتالي فهي مرتبطة بالخيارات الأيديولوجية في النظام الحكم وتوجهاته السياسية وتحالفاته الطبقية. وليس هذا الكلام من قبيل الشعارات العقائدية الجديدة، بل هو من حصاد البحوث العلمية في مجال الفكر وعلم الاجتماع التربوي والثقافي والبحوث التي تنهض منهاجياتها على أساس النظر في السياسات التعليمية.

شهد المجتمع المصري في الربع قرن الأخير تحولات دراماتيكية على صعيد الاتجاهات والمعايير والطموحات، من ضمن هذه التحولات شرائح اجتماعية مكنتها الظروف من تحقيق إصلاح غير مألوفة وسعت لتأسيس مواقع للقوة والنفوذ وتحولت بالتدريج لجماعات ضغط لها مصالح معينة وقدره على تحقيق هذه المصالح. بالطبع تلك الفئات مصالحها غير متطابقة وغير متجانسة، ولم تكن سياسات الانفتاح الاقتصادي وحدها هي التي استوردت تلك الفئات وما تحمله من تطلعات، بل أسهم في ذلك ما آلت إليها الأوضاع في العديد من المجالات الإنتاجية والخدمية في التعليم.

د. أحمد عبد الله :

لقد توصلت إلى نتيجة فحواها أن التقدم التي قامت به "دولة الموظفين" فترة محمد علي وأجهض في نصف الطريق ومشروع التقدم التي قامت به "دولة الموظفين" فترة عبد الناصر وأجهض في نصف الطريق لن يتكرر للمرة الثالثة. إن دولة الموظفين الحالية لن تتجز أي مشروع تقدم ولن تقف في منتصف الطريق ولن ينطلق للأمام إطلاقاً. إن محمد علي كان يقود قضية كبيرة تقودها مصر في المنطقة. كذلك عبد الناصر كانت له قضية كبيرة تقودها مصر في المنطقة لكي تتصدى للاستعمار والصهيونية. هذه المرة كلام لغو فقط. يقولون نحرر فلسطين ونحن نواجه الصهيونية ونحن سنواجه لكم الإمبريالية الأمريكية، هذا كلام للاستهلاك المحلي. مشروع التقدم الحقيقي هذه المرة في

مصر هو مشروع اقتصادي اجتماعي وليس وطني. ليس مشروع القضية الوطنية بل هو مشروع اقتصادي اجتماعي يهدف لترقية الشعب المصري بتحويله من "دولة موظفين لدولة مواطنين" من شعب نصف أمي لشعب متعلم فعلياً، من شعب ثلاثة أرباع تحت خط الفقر إلى شعب مستوى معيشته أرق. آنذاك فقط يقدر يقوم بمهامه الإقليمية الخاصة بالإقليم المحيط به ويبقى له نصيب في السوق العالمي ما عدا ذلك اسميه مشروع الشعارات الوطنية.

إن محاولة المجتمع المدني للعمل في مجالات معينة بالتنسيق مع الدولة لتحقيق مصلحة عامة وغرض عام تصطدم بحائط التخلف الشديد للبيروقراطية الموجودة. وهذا يفرض مرة أخرى قضية الإصلاح السياسي. الدكتور محمد السيد سعيد كتب في مجلة "أحوال مصرية" مقالة "سقوط أسطورة المجتمع المدني" وقال إننا تعبنا سنوات كثيرة في شغل المجتمع المدني ولم تعط نتيجة فلنلتفت الآن للإصلاح السياسي وإصلاح الدولة....

أ. صلاح سبيع :

إن حركة المجتمع المدني شيء مختلف عن مجرد تحريك الجمعيات الأهلية للعمل الاجتماعي. إنها النتيجة الطبيعية لنظام فيه عولمة اقتصادية وبالتالي يجب أن نقاوم هذه العولمة الاقتصادية التي تطحن الإنسان لصالح أفراد "هلاميين". هؤلاء جعلوا الدول والحكومات دول غير قادرة على الممارسة الحقيقية للخدمات والأدوار التي ممكن أن نقوم بها وبالتالي المطلوب ليس تحميل مؤسسات المجتمع المدني الأدوار المنوطة بجهاز الدولة.

ولكن التحالف من أجل تصحيح الأوضاع وإعادة الاتزان ما بين رأسمالية تريد أن تكسب فقط وبين مجتمع يريد أن يعيش حياة كريمة... نريد كجمعيات ومؤسسات إلى آخره المشاركة في هذا الاتزان ولا بد أن نكون واعيين أن هذا ليس شرفاً أن نلتحق بحركة مجتمع مدني. إن الرأسمالية عرفت كيف تتحالف

ونحن رغم كوننا قريبين من الناس لا نعرف كيف نتحالف لكي ندافع عن حقوقهم. حتى عملنا على تطوير النظام التربوي مع القنوات البسيطة والتجارب التي لا اعتقد إنها "لا تحل ولا تربط" - مثل محو الأمية الذي نقوم به في "كاريتاس" - لن يحل المشكلة ولا عمل المدارس التي تقوم به جمعيات أهلية أو غيره. لأنني أعتقد في النهاية أن كل هذه قشور لما يمكن أن تقدمه الدولة.

هذا لو كان هناك نوع من الضغط من المجتمع المدني. ودورنا كجمعيات أهلية هو الضغط الفكري، فعندما أعمل في محو الأمية وأقوم بتعليم شيء أعوض الأفراد الذين لم يذهبوا إلى مدارس لكن لابد أن أعطيهم شيء إضافي. هؤلاء البشر الذين يتعلموا من خلال مؤسسات المجتمع المدني يجب تعليمهم كيف يمارسوا دورهم الضاغط من أجل حقوق الآخرين حولهم لكي يحصل نوع من التغيير. أظن أن هذا هو الحلم الذي كنا نتكلم عنه، ففي غياب اليسار اليوم فإن المجتمع المدني هو "الحلم الجديد" الذي لابد أن نبحث عن كيفية وضعه في السياق الحقيقي كمواجهة للعمولة الاقتصادية.

أ. مجدي مهنى :

أرى بعض عناصر القوة في المجتمع المدني من خلال الجمعيات الأهلية التي قامت ببعض الجهود الخدمية النابعة من نوازع دينية أو خدمية. فالمكسب إذا هو المصداقية. المشكلة إن المجتمع المدني يمر بحالة جمود الآن. الجمود سببه أن المجتمع المدني لا يزال يقوم بتقديم هذه الخدمات ولم يتحاور مع صانع القرار لكي ييسر له الخدمة الخاصة به. لابد أن ننقل بالمجتمع المدني برصيده من مرحلة الخدمة لمرحلة التنمية والتطور. الوعي الذي يستوعب هذا النمط من التفاوض يمكن أن يتمثل في السعي لخلق تنسيقات بين الجمعيات الأهلية العاملة في مجال التعليم. في المنيا بدعوا ذلك : هناك تنسيق فيه القطاع الحكومي والمسئول في المنيا هو وكيل الوزارة فضلاً عن جمعيات أهلية مختلفة تكرر

هذا النموذج في بقية المحافظات: سوهاج "نشطة"... بني سويف "نشطة"... الفيوم "نشطة"... ويجب أن نسعى ليكون في القاهرة مثل هذا التنسيق.

الحوار هنا لن يكون محصوراً على مصالحنا الضيقة لكن على قضايا تربوية. نوع الحوار هنا ليس حواراً نقدياً حوار إصلاحى يمكن أن نستثمر الحوار النقدي الناتج من محصل ندوة مثل هذه أو يتبناه مراكز فكرية ويثير قضايا نقدية. من هذه القضايا النقدية يمكن أن نترجم حلول إصلاحية وهذه خطة أرجو إن نفكر كيف ومتى نحققها.

د. عبد الفتاح تركي :

أعتقد أن دور المجتمع المدني هو التعامل مع العولمة لكي يكشف الوجه الحقيقى له والهيمنة وكيف يحاولان التغلغل تحت أقنعة كثيرة. عندما نرجع للمجتمع المدني في الثلاثينيات والأربعينيات عندما قامت في مصر مشروع القرش تحت زعامة حزب "مصر الفتاة". استطاعوا بالقرش الذي كان يدفعه كل مصري أن يعملوا صناعة "الطربوش" ويمنعوا احتكار تركيا لصناعته وتحول المشروع لمشروع وطني ولشكل عظيم من أشكال المقاومة المدنية. بالطبع دور المجتمع المدني التربوي يختلف كثيراً عن هذا المثال المحدود فهو دور لا ينفصل عن الدور التعليمي للطفل الذي يذهب يجمع القطن في الإجازة الصيفية ويأخذ خمسة جنيهات.

هذا عمل تربوي وفي منتهى الأهمية بالرغم من النقد الدولي لعمالة الأطفال. إن مفهوم الطفل لابد أن يتغير: هل هو الطفل الذي عنده ١٨ سنة؟ مفهوم الطفولة نفسه لابد أن يتغير، الطفل اليوم الذي عنده ستة سنوات ونتيجة للتعرض الحضاري الإعلامي المعلوماتي الاتصالي عقله يتشكل بسرعة مذهلة ويمتلك مهارات تفوق بكثير جداً البالغ الذي كان يعيش في المجتمع من خمسين سنة. مفهوم الطفولة نفسه يحتاج لتعديل وتغيير. فيما يتعلق بالجانب التعليمي

تحديداً وعمل الجمعيات الأهلية هناك بدايات تدعو للتفاؤل... مثلاً قيل فإن
الشفقة تقدر تعمل شيء من التطور. لن تستطيع عمل مناهج موازية للمنهج
الرسمي، فنحن محتاجون للتعليم الأساسي ولا بد أن يقدم لكل أبناء مصر لكي
يخلق مفهوم الانتماء والوحدة الوطنية. لكن بيدنا مدخل ممتاز وهو أن
الجمعيات الأهلية يمكنها أن تعمل تحت إشراف الدولة لخلق برامج متطورة
تعليمية أي خلق شيء يحترم التربية ويحترم الاحتياجات المعلنة الحقيقية وهذا
يعتبر مدخلاً حقيقياً للعمل الأهلي في مجال التربية.

د. إلهام عبد الحميد :

فكرة إن التعليم ليس فقط انعكاس للواقع فكرة عظيمة تعطي إحساس إن
هناك أمل في الجمعيات الأهلية والمجتمع المدني. هناك تأثير ممكن على الواقع
وذلك من خلال إمكانية التفعيل مثلاً بعد ما كان دور الجمعيات ينحصر في محو
الأمية تطورت إلى تدريب المعلم وهذا قطاع كبير وله تأثير. ثانياً، لا يجب أن
نستهين بوجود إدارة جمعيات داخل وزارة التربية والتعليم. إن الجمعيات هي
المقصرة ومن خلال هذه الإدارة يمكن أن تقوم بعملية ضخ وتأثير في السياسة
التعليمية. المشكلة هي مشكلة الجمعيات وعدم تواجدها وعدم إصرارها على أن
تؤثر في السياسات التعليمية. هناك نقد كبير جداً يوجه للمحتوى التعليمي وهذه
نقطة خطيرة والوزير نفسه يستجيب من خلال النقد الذي يوجه وهذا يثبت حقيقة
إن فكرة التفعيل تعطينا أمل بالأمل وإن دور الجمعيات الأهلية يتجاوز فكرة
محو الأمية فعلاً.

د. فايز مراد مينا :

فيما يتعلق بالاهتمام الكمي أتصور وجود علاقة بين الجانب الكمي
والكيفي. إن تفعيل الجانب الكيفي في جوانب كثيرة منه لا يكلف أموال. هناك

الكتاب وهناك تدريب المعلم. كل هذا يساعد على عمل تطوير دون إنفاق أموال طائلة. الأصل في القانون إن المدارس والمؤسسات والمعاهد العليا تملكها مؤسسات لا تهدف إلى الربح وهذه هي المسألة التي اقترح التركيز عليها. لأن المؤسسات لو كانت غير هادفة للربح تكون تجاربها ناجحة وتتخلص من السلبيات الكثيرة. هناك مثلاً معهد العاشر من رمضان، أسسته هيئة المجتمعات العمرانية. لو كان التعليم الجامعي بمصروفات لكان هناك قطاع كبير جداً من الناس الذين عمرهم اليوم ستين وسبعين عاماً بدون تعليم وأرجو أن تستمر المجانية لأجيال قادمة دون الوقوف عند سقف التعليم الثانوي. كما أقترح أن يتلخص قانون الجمعيات الأهلية في مادتين اثنتين فقط. المادة الأولى؛ أن يكون تعريفاً لمؤسسات المجتمع المدني والثانية؛ تنص على أن تخضع لأحكام القانون المدني. هاتان المادتان فقط بدون كل الإضافات الأخرى.

د. محمد أبو الإسعاد :

ملحوظة سريعة: هناك التباس بين العولمة وتفكيك الدولة القومية. هل يمكن إجراء حوار فكري مع مختلف الفصائل بحيث إننا نجد شعار ونجتمع حوله يجب أن نحمي المجتمع المدني مع استمرارية التنوع. إنها مهمة أساسية لكي تبقى الحركة مدفوعة باستمرار.

د. شبل بدران :

إن هم المجتمع المدني ليس نتيجة لتطور المجتمع المصري على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي والسياسي. إن هذا الهم صدرَ إلينا نتيجة لتحولات عالمية وارتباط بمؤسسات دولية فأصبح دور الدولة يتراجع والدور ينتقل لأفراد ومؤسسات. أرادت الدولة خلق مجتمع مدني على طريقته. إذاً هذا الهم ليس وليداً لحركة تطور اجتماعي طبيعية؛ فانشغلنا به وحاولنا تفسيره. نحن مهمتنا

تتلخص كقوة ضغط كمجتمع مدني حتى وإن دعي لمظاهرة أو لمقاطعة إسرائيل. لكن ليس مدخله العمل السياسي وهناك فرق بينه وبين الحزب. وهناك فرق بينه وبين المجتمع المدني التقليدي أي مفهوم الجمعيات الخيرية فهو اليوم وسيلة من وسائل الضغط لقوة سياسية مستقلة مدنية تضغط في الاتجاهات الكثيرة. مثل أن التعليم يصير حقاً... أن يكون هناك مساواة... أن يصير هناك عدالة... وبما إن الدولة سترحل عن هذه الأدوار وتتركنا في صراع مع السوق، إذاً لابد من القوى الضاغطة هذه للتمسك بالأدوار المفتقدة للدولة وعندما نطرح أفكار ورؤى فنحن نتمسك بمنجزات لصالح تحقيق العدالة والمساواة من خلال منابر وندوات وفاعليات أخرى. أقامت الوزارة للقطاع الأهلي عندها لأنها تأخذ دعم من ستة جهات دولية : البنك الدولي وهيئة المعونة والاتحاد الصيني والاتحاد الياباني والاتحاد الأوروبي... فأمر طبيعي أنها تعمل مكتب "كشك" به موظف اسمه "مكتب الجمعيات الأهلية". غير مهم أن يعمل شيء، المهم أن المسئول الأجنبي الممول عندما يأتي يجده ويطلب منه تمويل. المسألة هنا كيف أخطب الوزارة لا لأنها عملت مكتب مرتبط بالتمويل الأجنبي ولكن مهمتنا هي العمل كقوى ضغط لصالح متطلبات المجتمع المدني. ونعزز كل القيم الإيجابية: كرامة الإنسان وحق في التعليم المجاني وتربية المواطن الحر المبدع فتظل المهمة الرئيسية هي قوى مدنية للضغط لتحقيق مكاسب للغالبية العظمى من الناس المحرومة....

أ. زينب الحضري :

الطبقة الطفيلية والرأسمالية التي استولت على كل مقدرات البلد سواء بجهود داخلية وخارجية أسست مدارس لأولادها. التيار الديني المتأسلم أسس مدارس لأولاده والحكومة مستمرة في تهيمش البعض داخل العملية التعليمية. والقوى التقدمية يجب أن يكون لها مدارسها. بالتأكيد إن الجمعيات الأهلية

والمجتمع المدني ورائهم رؤية سياسية تحركهم، لا خلاف على هذا ولا يمكن أن تكون هناك رؤية اجتماعية بدون رؤية سياسية وما نتمناه لجميع لكل هذه القوى التقدمية.

أ. سامح وهبة :

إن العمل الأهلي عنده ثلاث صعوبات أولاً، التمويل وثانياً التدريب ورفع كفاءة أعضاء مجالس الإدارات. هناك كثير من أعضاء مجالس الجمعيات لا يعلموا أي شيء عن العمل المدني، كل ما هنالك أنهم أفراد إما سقطوا في الانتخابات أو يريدوا أن يجعلوا لأنفسهم دور فشكّلوا جمعيات وصاروا رؤساء مجالس إدارتها وجعلوا "الأحباب" و"الجيران" هم الأعضاء. ثالثاً، عدم تبادل السلطة داخل الجمعيات. هناك بعض الجمعيات رؤسائها ظلوا أكثر من ٢٥ سنة في مكانهم. أريد التركيز على فكرة "الاتحادات النوعية"، وهي موجودة في القانون، لكنها تُحارب جيداً من المسؤولين لأنها ستعطي ثقل للجمعيات. الاتحادات هذه موازية للاتحاد الإقليمي على مستوى المحافظة وهناك اتحاد إقليمي يجمع الجمعيات التي تعمل في تخصص واحد. هذه الاتحادات يمكنها أن تكون مراكز قوة شديدة وهي تمثل عنصر ضغط البديل للاتحادات النوعية. فكرة الجمعية المركزية وهي جمعيات لها صلاحية العمل من إسكندرية لأسوان ولها فروع على مستوى الجمهورية تشهر في الشئون ولكن تؤدي نفس الدور التجمعات هذه. بالنسبة لفكرة إصلاح برنامج التعليم الحالي فأنا لا أعتقد إن الدولة ستتنازل عن سيادتها على أوجه التعليم في مصر للمجتمع الأهلي. لكن ممكن نضع تصور لبعض أوجه القصور الحالي ونعمل لرؤية فعالة للمجتمع المدني لتطوير نظام التعليم في مصر ونقدمه ربما يكون هذا أكثر شمولاً وقبولاً.

أ. صلاح سبيع :

لا أعتقد أننا نقدر أن نقول إن في مصر مجتمع مدني. لكن هناك جمعيات أهلية ولذلك مازال هذا "حلم" أن نحقق مجتمع مدني. للأسف الدولة والأحزاب والجهات المانحة لا تساعد على الإطلاق على تحقيق نوع من الحركة للمجتمع المدني ولا يمكن أن يكون هناك تنسيق طالما إن الجمعيات تتنافس على المنح المقدمة للجمعيات. مثلاً أنا "ككارياتاس" أخاف أن انسق مع غيري خوفاً على مالي. فكيف انسق مع الآخر وكل واحد يريد أن يظهر إنه الأفضل لكي يأخذ أكثر من الآخر لأن كل جهة مانحة معها ١٠ مليون جنيه توزعها على خمس جمعيات والتي تعرض مشروعاتها بطريقة أفضل تأخذ مال أكثر وهكذا. هنا توجد قضية: الجمعيات الأهلية غير هادفة للربح فكيف ستعمل؟ ولا توجد جمعيات تستطيع أن تقوم بحجم العمل هذا انطلاقاً من تمويل محلي. قيل إن القوى المؤثرة في المجتمع المدني هي الدولة والأحزاب والجهات المانحة لكن يجب أن نكتشف أيضاً المفكرين. المفكر يلعب دوراً كمؤثر إيجابي لأن الثلاث أشكال الأخرى هي معوقات بينما الفكر باستطاعته أن يساعد على خلق تياراً للتطوير. عندما نتكلم عن قضية المجتمع المدني والتعليم أظن أننا نقوم بعملية خلط. نحن نتكلم عن وزارة التعليم ودور الجمعيات الأهلية في تقديم خدمات بديلة أو دورها في المساهمة في تكوين تربويين... الخ... نحن ندخل في علمية مساومات وما تريده الوزارة سيقرض. نحن لن نقدم إلا القليل من الخدمات التعليمية ولكن الدور التربوي وهو ما نمثله جميعاً وهو الأهم لأنها قيم ممكن نقلها. أعتقد أن مفهوم المجتمع المدني لا يجب أن يأتي بمفهوم "مؤسسة" المجتمع المدني ولكن "بحركة" المجتمع المدني التي يمكن أن يشارك فيها جميع الأفراد لمصالح الشعب. المجتمع السياسي له مصالح سياسية والاقتصادي له مصالح في الكسب المادي والعسكري له وظيفة محددة والمجتمع الديني له

مصالح دينية أما المجتمع المدني يبحث عن مصالح الشعب. أعتقد إن المجتمع المدني حركة وليس مؤسسة وإن الحركة ليست وليدة فكرة لكن وليدة احتياج ووليدة ظروف قهر اقتصادي. المجتمع المدني هو إن الشعب يأخذ زمامه بنفسه وليس كعمل بديل للدولة لكن كتحقيق التوازن ولكي يحقق عدالة في التوزيع الرأسمالي. كذلك الدارسون في فصول محو الأمية يجب أن يكونوا قوة في حركة المجتمع المدني. نقطة أخيرة، المؤسسات الأهلية الغير هادفة للربح لها أهداف ويجب أن نتحاور مع أطراف لهم نفس المبادئ والأهداف حتى لو كنا غير متفقين في الرأي. نحن لا نبني رأي لكن نحاول أن نبحث معاً عن حلول تساعدنا كأفراد نحرص على قيم مشتركة بيننا ونحاول أن نكتشف مع اختلافاتنا - اختلاف التنوع وليس الأهداف - كيف نكمل بعض. لكن لو تحاورنا مع جهات أخرى مختلفة معنا في الهدف الصراع سيؤدي إلى تبديد للطاقات.

أ. مجدي مهنى :

نحن مختلفون في الرأي ومتفقين في الهدف وكان يجب أن يكون في هذا اللقاء أفراد مختلفين في المصلحة والطرح. إن المسألة ليست فقط تبادل الرأي، فالمتفاوض مع أفراد مختلفين مهم ولكي يقوى لابد من التنسيق بين المجتمع المدني والعناصر الأخرى. والإشكالية المطروحة متعلقة بالتشبيك وصعوباته وفكرة خلق آليات مستقبلية ومسألة خلق أجيال وهما من هموم القدرة على إحداث تفاوض بين العناصر المختلفة. لكي نستطيع أن نحقق تقدم الوطن يجب أن تكون هناك مشاركة وتفاوض بين جيل قادم متجاوب إصلاًحياً. يجب أن تكون مراكزنا التنموية ملك للناس: إلي أي مدى نريد الدولة أن تفتح الباب وتدخل المجتمع؟ السؤال المطروح هو: هل الجمعيات الأهلية تشرك المجتمع المحلي في تقييم برامجها؟ هل المجتمع المحلي يراقب المدرسة؟ هل مراكزنا

هي فعلاً مدارس مدنية تمارس الشراكة؟ لكي نطلب الدولة بالشراكة يجب أن تتحول مراكزنا لمعامل صغيرة لكي نطور فكرة الشراكة.

د. عبد الفتاح تركي:

لكي تكون لنا فاعلية في التعامل مع مؤسسات المجتمع المدني لابد أن نقوم بتعريف ماهية المجتمع المدني والتعريفات محتاجة لدراسة عميقة. لأنه لو افترضنا أن المجتمع المدني ابتعد عن السياسة والاقتصاد تبقى الطرق الصوفية أيضاً داخلة فيه! نريد أن نعرف نحن نتعامل مع من؟ نحن محتاجون أن نتعرف على الجمعيات التي يمكن أن نعتبرها مجتمع مدني لكي نعطيها دعماً ونعطيها المقدرة على الاستمرار في نشاطها. ينبغي أن تكون هناك دراسة جادة لفرز وتصنيف الجمعيات التي يمكن أن نعتبرها "جمعيات مجتمع مدني" لكي نتعرف على نشاطهم. لأن ممكن أن يكون نشاطها اقتصادي مثل الأسر المنتجة وهي جديرة بالاحترام. ثانياً ينبغي أن نعرف الجمعيات ونصنفها لكي نرى الجمعيات التي لها نشاط تربوي. سنجد جمعيات لا تستطيع أن تقوم بمشروع تربوي مستقل لأنه مستحيل... وإنما نتعامل مع الدولة بذكاء الجمعيات الإسلامية التي تمرر كل القيم التي يريدونها وتوضع داخل الدروس والطفل الصغير هو الذي يُمارس عليه قهر المبادئ المغلوطة. نحن نريد دراسة جادة نعرفنا بالضبط ما هي جمعيات المجتمع المدني الفعلية في مجال التعليم خاصة حتى نتعامل معها في أبحاث ونكشف دورها المفسد والمخرب لبناء المجتمع المدني الحقيقي وأهدافه مثل الديمقراطية والحرية. الدور الثاني الذي يجب أن نقوم به هو الدعم للجمعيات الأهلية التي تتجه لهذا الهدف البناء....

د. محمود أبو زيد :

الملاحظة العامة هو إن هناك أنشطة فعالة من خلال المجتمع المدني وهي محاولات مفيدة في ظل الواقع الحالي لأننا نتكلم عن مصر ولا نتحدث عن فرنسا أو أمريكا، نحن نتحدث عن مجتمع مكبل بالكامل وفيه تبعية أصلاً سياسية واقتصادية ولا نقدر أن نتكلم بشكل الإطلاق. لابد أن يحدث حوارات مستمرة بأشكال المجتمع المدني المختلفة لأن مراجعة ما يتم من أنشطة مهم ويجب أن يكون لنا مؤشرات واضحة. لا نقدر أن نقول أن هناك استقلال للمجتمع المدني عن الدولة. لكن هناك استقلال نسبي ويجب أن نحافظ عليه لكي نقدر أن نقوم بالدور الذي لا تقوم به الدولة وهي تتخلى عن كل دورها وبالتالي كلها محاولات من أجل مساعدة الناس.

أ. فتحي فرج :

سأتكلم عن نقطتين بمثلاً أبرز مشكلتين برزا من خلال الحوارات وهما أولاً: مشكلة التمويل: بمعنى أن الجمعيات الإسلامية قدرت أن تحقق التمويل الذاتي وقانون الجمعيات سواء كان القانون ٣٢ أو حتى القانون الجديد يعطي لكل الجمعيات أن تعمل عمل اقتصادي لا يحقق ربح. إن هذا التمويل الذاتي هام لكي نتفادى سلبيات التمويل الأجنبي. ثانياً: موضوع التنسيق و التشبيك: سأقدم اقتراحين في هذه الحدود، أولاً أتمنى أن يتبنى "المركز المصري للدراسات والبحوث البحر المتوسط للتنمية" فكرة تنظيم مؤتمر سنوياً ومؤتمر كل فترة يتبنى فكرة تتبع فيها الجمعيات وكل ما ينطبق عليه ما نسميه المجتمع المدني وتبادل الخبرات والتجارب. أعتقد إن ذلك شكل سليم من أشكال التشبيك. الشيء الثاني: أتمنى فعلاً أن يبقى هناك عمل مشترك بين العديد من الجمعيات. إن التصنيفات التي قيلت لا تشمل كل الجمعيات هناك البعض يتبنى مفهوم الرسالة

والبعض الآخر يتبنى العمل المباشر. لو نجحنا في تشبيك كل هذه التصنيفات سنكون قد نجحنا في أن نكسر الجزر المنعزلة...

د. فتحي أبو العينين :

هناك اختيار على المستوى التنظيري والممارسة: إما أن نصوغ مفهوماً نظرياً ثم نحاول أن نطبقه على الواقع ونرى أين يتجلى المفهوم، أم إننا نلاحظ الواقع ثم نخرج لمستوى تدريجي نصل فيه للمفهوم الذي يدل على خصائص الواقع. مثلاً هناك جمعية أهلية تمارس نشاط مدني لكن في موقف معين تدعو لمقاطعة إسرائيل كيف نصنفها؟؟ سياسة طبعاً ولكي هي مجتمع مدني أيضاً والأحزاب السياسية هي سياسية لكن اجتماعية في نفس الوقت. عندما نقول ما هو رأيك في وضع المرأة؟ رأيك في التعليم؟ هذا شأن اجتماعي لكنه سياسي أيضاً أيصنف حزب ولا مجتمع مدني؟ هناك صعوبة في وضع وتحديد الخطوط الواقعة بين ما هو اجتماعي وما هو سياسي....

د. عاصم الدسوقي :

واضح إن هناك اختلاف كبير في تعريف المجتمع المدني المستول عنه الاختلاف في الإجراءات المطلوبة عند كل تعريف. هذا معناه إن المصطلح ما زال يدور في الفلسفة أكثر منه في العلم. ما تكلمنا عنه في موضوع السياسة التعليمية البديلة والتجارب المتنوعة تعتبر سياسة موازية وليست سياسة بديلة. هذا شيء مختلف. ما انتهينا إليه إن المجتمع المدني يجب أن يقوم بعملية ضغط لكن سؤالي ما هي الوسيلة: توزيع المنشورات وعمل المظاهرات ولا عمل نشاط مؤسس؟!

د. أحمد يوسف سعد :

فيما يخص محاولة تعريف المجتمع المدني وتحديد الخطوط الفاصلة بين العسكري والاقتصادي والسياسي ... الخ... المسألة مرتبطة بالمفهوم الغربي والمؤسسات المنفصلة ومن السهل جداً في هذه الحالة أن يحدد تعريف المجتمع المدني أما في مصر فالمسألة مختلطة ويجب أن تراعي خصوصية هذا المجتمع... عندما نقول أن ما هو سياسي هو أحزاب وما هو اقتصادي هو استغلال ربحي، فما هو المانع أن نجعل المجتمع المدني يأخذ الأنشطة هذه كلها. عندما أؤسس جمعية تراقب سياسة التشريع في البرلمان، ذلك عمل سياسي. عندما أقوم بعمل جمعية الأسر المنتجة فهو نشاط اقتصادي. لكن تبقى هنا فلسفة العمل التطوعي والربحية التقسيمية وغير ذلك من التقسيمات النظرية تعطي فرصة للجهاز البيروقراطي أن يحدد نشاطك ويضعك في دائرة محدودة.

أ. فريد زهران :

المجتمع المدني ليس ملزماً بالعمل مع الوزارة ولكن ممكن أن يسعى للعمل على الإصلاح من خلال تجارب تعليمية محدودة. أنا مع الضغط والإصلاحات المباشرة بمعنى التجربة والتأثير من خلال إجراءات محددة ومع تجربة محو الأمية على نظام "باولو فيريري" أي أنك تقدم نموذج من الخارج وتؤثر في الداخل معنى ذلك إن كل الأدوات والأساليب ممكنة ومحتملة.

الأخ / فايز سعد :

تستلزم أهداف "المجتمع المدني" وهي بعيدة، العمل على صيغ نظرية وعملية مسئولة تمثل قضية التعليم - يشارك فيها المجتمع والدفاع عن حقوقه، وإلى الدفاع عن مفهوم "الدولة الليبرالية" وتقويتها، ذلك إن وجود الدولة، مهما كانت مشكلاتها، شرط لازم للحديث عن كل إصلاح وطني. وبالتالي فإن الدفاع

عن حق المجتمع في السياسة والتسييس أمر وطني، مثلما أن تأمل شروط إسناد الدولة ودعمها أمر وطني أيضاً.

وهذا لا يمكن تحقيقه إلا بتربية الإنسان (منذ طفولته) على آليات النقد والنقد الذاتي والرؤية الذاتية والفعل السياسي في أسـمى صورـه.

إن الإنـطـلاق من شعار "المجتمع المدني" كشعار كوني أو "متعولم" لا يفضي إلى شيء مفيد فالمفاهيم النظرية لا وجود لها إلا في تميزها، أي في الإنطلاق من شروط معيشة ومشخصة وملموسة مثل شروط بقاء ونمو الإنسان من خلال تربيته.

د. أحمد عبد الله :

فيما يخص العلاقة بين الداخل والخارج، أشرت سلفاً إن القطاع الحديث بيّن أن المجتمع المدني يتعامل مع قضايا جديدة نوعياً ولها امتدادات عولمية حتى قبل العولمة وبالتالي من طبائع الأشياء أن هناك علاقة بالعالم الخارجي وهذه العلاقة ستكون فكرياً واتصالاً وتحويلاً. إلى أي مدى يمكن أن يكون هناك أضراراً بالصالح الوطني والتبعية للأجانب؟ هذه مسائل تعالج بحرص وحساسية من خلال نقاش وحوار لكن لا أستطيع أن أبدأ الكلام وأقول جمعية حقوق الإنسان بمصر دافعوا عن حقوق الإنسان لكن لا تتصلوا بلجنة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان ولا تتصلوا بلجنة المحامين الأمريكيين لحقوق الإنسان. مستحيل، الموضوع سيكون مطروحاً للنقاش دون شروط مسبقة. النقطة الثانية هناك فعلاً جمعيات رفق بالحيوان وهناك جمعيات حقوق الإنسان والحفاظ على البيئة والأسر المنتجة وكلها أنشطة نوعية هائلة ورأيي أن يكون إحدى منطلقات نشاط المجتمع المدني عند صياغة القوانين المنظمة لهذا الموضوع هي ديموقراطية الدولة التي نتعامل معها. بمعنى أن لا نجعلها "مركزية". الجمعيات الثقافية يكون تسجيلها عند وزارة الثقافة، أقول "تسجيل" وليس "إذن" من وزارة

الثقافة". أريد أن أعمل تفكيك لدور بيروقراطية الدولة المركزية بالاتساق مع النشاط الأهلي نفسه. ولا أقصد تفكيك الدولة؛ أنا أدافع عن دولة أكثر فاعلية في أدائها وفي علاقتها بالمجتمع المدني. وكلاهما أكثر خدمة للمجتمع. فالجمعيات الثقافية يمكن تسجيلها مع وزارة الثقافة والجمعيات العلمية يتم تسجيلها مع أكاديمية البحث العلمي والخدمات الاجتماعية يتم تسجيلها مع الشؤون الاجتماعية والجمعيات الدينية الإسلامية مع وزارة أوقاف.. وهكذا.... لماذا الإصرار على أن الدولة التي تكلمنا تكلمنا بصوت واحد إذا كنا نحن الجمعيات مختلفين في أهدافنا النوعية ولكن طبيعتنا نابعة من المفهوم المدني والعمل الأهلي.

المحتويات

ص

٧

مقدمة

المحور الأول

- ١١ السياسة التعليمية والنظم السياسية عبر نصف قرن
- ١٣ - السياسة التعليمية والنظم السياسية عبر نصف قرن د. عاصم دسوقي
(النصف الثاني من القرن العشرين)
- ٢١ - التعليم والسياسة في مصر (١٩٢٢/٢٠٠١) د. محمد أبو الإسعاد
- ٣٩ - السياسة التعليمية والنظم السياسي (١٩٥٢-١٩٧٤) د. شبل بدران
- ٥٩ - السياسة التعليمية والنظم السياسي (١٩٧٤-١٩٨٩) د. شبل بدران
- ٨١ - مداخلات ومحاورات بعد المحور الأول

المحور الثاني

- ١٠٧ المناهج الدراسية وتشكيل الوعي
- ١٠٩ - المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي السياسي للمرأة د. إلهام عبد الحميد
في مصر "السياسة التعليمية ومستقبل المجتمع العربي"
- ١٣٧ - المناهج الدراسية وتشكيل الوعي د. عزيز حنا داوود
- ١٤٣ - سياسات مقترحة من أجل رفع كفاءة مناهج التعليم د. فايز مراد مينا
في تشكيل وتنمية الوعي
- ١٥٣ - المناهج الدراسية وتشكيل الوعي بالمجتمع المدني د. أحمد يوسف سعد
- ١٦٧ - مداخلات ومحاورات بعد المحور الثاني

المحور الثالث

- ١٩٥ سياسات تعليمية بديلة
- ١٩٧ - منهج باولو فريري وسياسات تعليمية بديلة (تجربة مصر) أ. صلاح سبيع
- ٢٠٩ - أزمة سياستنا التعليمية هل لها من مخرج ؟ د. عبد الفتاح تركي
- ٢٢٥ - السياسة التعليمية في مصر .. إلى أين؟ د. كمال نجيب
- ٢٤٣ - مداخلات ومحاورات بعد المحور الثالث

المحور الرابع

- ٢٥٥ دور المجتمع المدني في تطوير السياسات التعليمية
- ٢٥٧ - دور المجتمع المدني في تفعيل السياسة التعليمية د. محمود أبو زيد
- ٢٧٧ - المجتمع المدني وتطوير السياسة التعليمية أ. فريد زهران ملاحظات منهجية
- ٢٩١ - التربية الانتمائية د. أحمد عبد الله
- ٣٠١ - مداخلات ومحاورات بعد المحور الرابع

هذا الكتاب ...

هو مجمل أعمال الندوة التي عقدها
مركز الجزيرة للثقافة
بالإسكندرية حول آلية تفعيل دور
المجتمع المدني في التعليم عامة
وسياسته خاصة، حيث تظل مؤسسات
المجتمع المدني قوى ضغط اجتماعي نحو
تعديل السياسات التعليمية بما يحقق مصالح
الغالبية ويصنع تعليما مراقيا ويساعد
بشكل رئيسي علي خلق وبناء
العقليات - الذهنيات - المبدعة وغير
المنطوية، والتي تتجاوز الواقع نحو أفق
أرحب وأوسع، مستندة في أساس
توجهها إلى أعمال العقل والإيمان المطلق
بالتفكير العلمي والذهنية الخلاقة.

